الأهداف التربوية

تصنيفها وتحديدها السلوكي

دكتور علم الدين عبد الرحمن الخطيب

مكتبة الفلاح

الأهداف التربوية
تصنيفها وتحديدها السلوكي

دكتور علم الدين عبدالرحمن الخطيب
أستاذ مساعد المناهج وطرق التدريس
كلية التربية الأساسية - الكويت

مكتبة الفلاح
الكويت

الطبعة الأولى

١٤٠٨هـ - ١٩٨٨م

مكتبة الفلاح - الكويت

شارع بيروت مقابل بريد حولي القديم
تلفون: ٢٦٤٧٧٨٤
ص.ب: ٤٨٤٨ الصفاة الرمز البريدي 13049 الكويت
برقيا: لغاتكو

المحتويات

الفصل الثاني
تصنيف ومستويات الأهداف على أساس عموميتها

الفصل الثالث
تصنيف الأهداف على أساس جوانب الخبرة

الفصل الرابع
الأهداف السلوكية
تصنيف الأهداف على أساس جوانب الأداء

الفصل الخامس
تحديد الأهداف وصياغتها سلوكيًا

الفصل الأول

الأهداف التربوية
"نظرة عامة"

تمهيد

المعنى اللغوي للهدف

تعريف الهدف التربوي

أهمية تحديد الأهداف للعمل التربوي

أهمية تحديد الأهداف للعاملين في الحقل التربوي

العوامل التي تؤثر في تحديد الأهداف

معايير صلاحية الأهداف

مصادر اشتقاق الأهداف

مبادئ أساسية يجب مراعاتها عند صياغة الأهداف التربوية

تصنيف الأهداف ومستوياتها

الأهداف التربوية

تمهيد

إن العمل في المجال التربوي يتطلب وضوحاً تاماً في الأهداف، التي تعتبر هي الموجه الأساسي لهذا العمل، الذي يسعى إلى تغيير سلوك الناشئة نحو الأفضل، وبناء المجتمع بصورة فعّالة، عن طريق تحديد محتوى التعليم، واختيار وسائله، وتقويم نتائجه، والتعرف على مشكلاته، والسعي الدائم والدءوب لحلها.

لذلك كله فإن الأهداف تحتل أهمية كبرى في العملية التربوية، ولذا كان لزاماً على من يتصدى لعملية التدريس، من معرفة دقيقة للمعنى اللغوي للهدف، ثم تحديد مفهومه التربوي، حتى يبدأ عمله بداية صحيحة مستندة على المعنى اللغوي أولا والمفهوم التربوي ثانياً.

المعنى اللغوي للهدف

تزخر اللغة العربية بالمترادفات التي تحمل نفس المعنى تقريباً مثل الغايات، والأهداف، والأغراض، والمقاصد، والمرامي، والمراد. فجاء في لسان العرب أن الهدف يعني المرمى، أما في القاموس المحيط فنجد أن الغرض يعني الهدف الذي يرمي إليه، وفي المنجد في اللغة والأعلام يقال غرض الشيء اجتناه طريئاً، وغرَّض فلاناً جعله غرضاً يرمى إليه، وراد

الشيء طلبه وسعى في أن يجده وجاء في مختار الصحاح أن الغرض هو الهدف الذي يرمي إليه، أما في المنجد في اللغة والآداب والعلوم فقد جاء أن الغرض هو البغية والحاجة والقصد، والهدف هو كل مرتفع من بناء أو كثيب رمل أو جبل، ومنه سمي الغرض الذي يرمي إليه هدفاً، والغاية هي الفائدة المقصودة، والمرمى هو مكان الرمي، والمقصود هو مكان القصد.

ومن ذلك يتضح لنا أن الهدف في مجمله يعني «الغاية، أو المرمى، أو الغرض أو البغية، أو القصد الذي نسعى للوصول إليه».

تعريف الهدف التربوي

لقد كُتب الكثير عن الأهداف التربوية، وتعددت وجهات النظر حول هذا الموضوع، ولقد لوحظ أن هذا المجال يشوبه الكثير من الغموض والتداخل، ويمكن أن يعد من المجالات التي تعرضت لجدل وحوار كبير بين التربويين على جميع المستويات، وربما جاء هذا الجدل وذلك التداخل بسبب كثرة المسميات الأجنبية لهذا الموضوع.

وربما كان هذا الجدل هو الذي دفع الكثير من التربويين إلى التصدي لدراسة هذا الموضوع وتحديد مفاهيمه تحديداً واضحاً ودقيقاً، حيث أن النشاط الأساسي للتربية يتركز في محاولة تغيير الأفراد إلى الأفضل. أي أن النشاط التربوي يركز على الطاقة البشرية التي تعتبر أثمن وأغلى ماهو موجود على الكرة الأرضية، لذا فإن أي برنامج تعليمي فعّال لابد وأن تكون له أهداف واضحة ومحددة إذ أن الهدف هو الذي يرسم معالم الطريق للعملية التربوية بأسرها.

ولكن ماهو الهدف؟؟

يمكن اعتبار الأهداف التربوية على أنها «ما يريده المجتمع لنفسه»، أو بعبارة أخرى إنها عبارات ترسم صورة ذلك المجتمع، وتحدد نوع المواطن ومستوى الحياة في ذلك المجتمع. وتحرص السلطات التعليمية دائما على توجيه النشاط التربوي في إطار من الأهداف القومية، فتعلنها في القوانين واللوائح، حتى يلتزم بها العاملون في كل موقع من مواقع العمل التربوي، ويسعون لتحقيقها جاهدين. ذلك أن وجود الهدف في حياة المؤسسات أو الأفراد أولاً ووضوحه ثانياً يؤدي إلى أن تسلك تلك المؤسسات أو هؤلاء الأفراد سلوكاً منظماً سعياً منهم إلى تحقيق تلك الأهداف، ولقد قال «جون ديوى» أن «الهدف يدل على نتيجة أي عمل طبيعي على مستوى الوعي» وبالنظر إلى هذا التعريف نجد أنه ينظر للهدف باعتباره نتيجة العمل الذي يؤديه فرد ما وهو بكامل وعيه.

ويمكن أن يُعرّف الهدف التربوي على أنه «التغيرات التي نتوقع حدوثها في شخصيات التلاميذ» إذ أن الهدف هو «وصف للتغير المتوقع حدوثه في سلوك المتعلم نتيجة تزويده بخبرات تعليمية وتفاعله مع المواقف التعليمية المحددة». فالهدف والسلوك وجهان لعملة واحدة. إذ أن الهدف مرتبط بالسلوك، والسلوك يتبع الهدف، وعلى ذلك يمكن وصف الهدف أو تعريفه على أنه «النتيجة النهائية للعملية التربوية» أو هو «الغاية التي تسعى المدرسة لتحقيقها».

أهمية تحديد الأهداف للعمل التربوي

لقد أدت الأزمات الاقتصادية التي تعرضت لها دول العالم، النامية منها أو المتقدمة، إلى تعرض المؤسسات التربوية إلى ضغوط شديدة، من أجل أن تصبح ممارساتها أكثر كفاءة وأقل كلفة، وبأن يحاسب المعلمون على كفاءة

العملية التعليمية وفاعليتها، وبأن تكون المحاسبة على قدر تحقيق الأهداف التي سبق تحديدها، ولذلك فإن الأهداف تعتبر ذات أهمية كبرى في العملية التربوية، من حيث سيرها ونجاحها. كما تعتبر الدقة في اختيار الأهداف وحسن تحديدها، أمراً ذا أهمية خاصة في تقدم التعليم، وبالتالي تقدم المجتمع ومساعدته على مواكبة التطور الحضاري. لذلك فإنه من الأهمية البالغة الإهتمام بأهداف التربية، ومراعاة الدقة الكاملة في اختيارها وحسن صياغتها، حيث أن وضوح الأهداف يعتبر أحد الضمانات الأساسية لتوجيه عملية التعليم والتعلم بطريقة علمية وعملية وإنسانية.

وعلى ذلك فإنه يمكن تلخيص أهمية تحديد الأهداف فيما يلي:

١ ـ رسم الخطط التعليمية:

إن تحديد الأهداف يساعد على رسم الخطط التعليمية، التي يكون من نتيجتها وضوح الرؤية، وترسم الطريق الصحيح الذي يؤدي بالتالي إلى عدم التخبط، والبعد عن العشوائية، مما يترتب عليه توفير الوقت والجهد والمال. لأن جهود كلٍ من المعلم والمتعلم ستكثف نحو تحقيق الأهداف المقصودة بدلاً من أن تبدد وتوجه نحو تحقيق نواتج غير مرغوب فيها. إذ أن الفشل في تحديد الأهداف التربوية أو عدم السعي لتحديدها بوضوح ودقة قد يؤدي إلى اضطرابات فكرية مما يعيق مسيرة التقدم الحضاري، وخاصة في المجتمعات النامية. ومما هو معروف دائماً أن الفرد أو المؤسسة أو المجتمع الذي يُحدد له أهدافاً واضحة ومصاغة بدقة، يسعى دائماً إلى تحقيق تلك الأهداف عن طريق رسم الخطط، واستعمال الوسائل والأساليب التي تؤدي به في النهاية إلى الوصول إلى هدفه أو بمعنى آخر تحقيق ذلك الهدف.

٢ ـ تضافر الجهود وتنسيقها:

إن عدم تحديد الأهداف يؤدي إلى ضياع وتبديد جهود كل من له صلة بالعملية التربوية، يتساوى في ذلك الطلبة أو المعلمين، أو الموجهين، أو الإداريين لأن الرؤية غير واضحة لديهم وتصبح العملية مجرد اجتهادات شخصية قد تخطيء وقد تصيب، وأحياناً قد تتضارب هذه الآراء والاجتهادات، مما يؤدي إلى بلبلة الفكر، وتعرُّض الطلاب إلى تأثيرات مختلفة قد تؤدي إلى خلق اتجاهات متصارعة لدى الطلاب، ولذلك فإن تحديد الأهداف، والإلتزام بها، يؤدي إلى تضافر جهود العاملين في الحقل التربوي أولاً وإلى تنسيقها ثانياً مما يعود بالخير على الطلاب ويبعدهم عن خلق آراء وأفكار واتجاهات متصارعة، قد يكون لها عواقب وخيمة عليهم وعلى المجتمع بأسره.

٣ ـ إختيار الخبرات التعليمية المناسبة:

لقد مرت البشرية منذ أن وجدت بملايين الخبرات الإنسانية، وأدى ذلك التراكم إلى استحالة أن يُلم الفرد الواحد بكل تلك الخبرات، كما أنه من غير الممكن أن تقوم المدرسة بتعليم جميع تلك الخبرات لطلابها، لأن ذلك يعتبر أمراً مستحيلاً حتى وأن سعت بعض المدارس إلى ذلك فإن هذا في النهاية سيؤدي إلى فشل العملية التعليمية وإلى منع تقدم المجتمع ومواكبة التطور الحضاري لذلك فقد تحتم على المدرسة أن تختار وبصورة دقيقة بعضاً من خبرات الماضي التي لها دور أساسي في تقدم العلم الذي أدى إلى تقدم المجتمعات ثم بعضاً من خبرات الحاضر الوظيفية وتقدمها لطلابها في اطار تعليمي.

وحتى لا يتم هذا الإختيار بصورة عشوائية قد تؤدي إلى نتيجة عكسية فإنه من المهم جداً، وضع خطة كاملة ودراستها دراسة كاملة ودقيقة، يوضح فيها الأسباب التي دعت إلى اختيار هذه الخبرات التعليمية، ومدى حاجة الطلاب إليها، ومقدار تأثيرها عليهم.

ونود أن نوضح هنا أنه لا يقصد بالخبرة تلك المعلومات التي ترتكز على الحقائق العلمية، والمفاهيم، والقوانين والنظريات، وإنما المقصود بالخبرة «تلك التجربة الحية التي يخوضها الفرد المتعلم في مواقف حياتية متعددة»، وعلى ذلك فهي تشمل المهارات، والإتجاهات والقيم، والميول، والعادات، وأساليب التفكير، بالإضافة إلى المعلومات.

ولذلك فإن مشكلة اختيار الخبرات التعليمية يجب أن تلقي اهتماماً واضحاً من قبل واضعي المناهج الدراسية، ويجب أن يتم ذلك في ضوء أهداف واضحة ومحددة تؤدي إلى الاختيار الموفق للخبرات التعليمية.

٤ ـ إختيار الأنشطة التعليمية المناسبة:

تعتبر الأنشطة التعليمية وسيلة هامة من الوسائل التربوية العديدة التي تسهم في تربية المتعلمين في جميع المراحل التعليمية، وخاصة في التربية الحديثة التي اهتمت بجميع خواص النمو في المتعلمين.

ويمكن أن يساعد تحديد الأهداف على اختيار أوجه النشاط التعليمي المناسب. خاصة وأن اكتساب الخبرة لايتم إلا بتفاعل الفرد تفاعلاً نشطاً وفعالاً في العملية التعليمية.

فمثلاً إذا كان الهدف من الدرس هو اكتساب الطالب مهارة استخدام السحاحة فلابد أن نختار أوجه النشاط التي تسمح للطالب باستخدام تلك السحاحة ومعرفة قراءتها وفيم تستخدم.

وإذا كان الهدف هو اكساب الطالب مهارة رسم واستخدام الخرائط، فلابد أن نسمح للطالب برسم تلك الخرائط والإستخدام الصحيح لها، ومعرفة الجهات الأصلية على الخريطة... الخ.

٥ ـ اختيار استراتيجيات وأساليب التدريس المناسبة:

لقد تطور علم أساليب التدريس تطوراً كبيراً في النصف الثاني من القرن العشرين، إذ تم تحديد عدد من الإستراتيجيات الأساسية لهذا العلم، وبناء عليه فقد تعددت أساليب التدريس الحديث، وأصبح من الممكن، للمعلم أن يختار الأسلوب الملائم للتدريس، في ضوء الأهداف المحددة مسبقاً، وهكذا أصبح أسلوب التلقين قاصراً عن أن يحدث التغير المطلوب في سلوك المتعلمين، وأصبح المتعلم يشارك بنفسه في عملية التعلم، بل وأصبح من الأساسيات في أسلوب التدريس الحديث أن تكون هذه المشاركة مشاركة فعالة لامظهرية، ويمكن تحديد نوع المشاركة وحجمها حسب أسلوب التدريس الذي اختاره المعلم في ضوء الأهداف.

٦ ـ التقويم السليم:

يمكن تعريف التقويم على أنه «عملية تشخيصية علاجية وقائية شاملة لجميع نواحي النمو ومستمرة». ومما هو جدير بالذكر أن تحديد الأهداف بصورة واضحة ودقيقة، وصياغتها صياغة إجرائية يعتبر أمراً ضرورياً جداً

لتقويم عملية التعليم والتعلم. ويهدف هذا التقويم إلى الارتفاع بمستوى العملية التعليمية، عن طريق معرفة مواطن الضعف وعلاجها، والابتعاد عنها، وعدم تكرارها، وكذلك معرفة عناصر القوة، والتركيز عليها، والإستفادة منها. ويكون التقويم في اتجاهين. بمعنى أن المعلم يستطيع تقويم عمله، ومدى نجاحه فيه. وذلك عن طريق معرفة اقترابه من تحقيق الأهداف التي سبق وأن حددها قبل البدء في التدريس، أو اقترابه من الأهداف التي حددتها وزارة التربية، كما يمكنه أن يقوّم تلاميذه، ومدى نموهم الشامل وأن يكشف عما أمكنهم أن يحققوه من الأهداف، وذلك بالوسائل والإدوات المختلفة للتقويم.

أهمية تحديد الأهداف للعاملين في الحقل التربوي

١ ـ إن تحديد الأهداف يؤدي إلى ادراك العاملين في النظام التعليمي عموماً والمعلمين خصوصاً للعلاقة بين حركة النظام التعليمي، وحركة المجتمع وتطوره، وهذا يؤدي إلى تفهم مجريات الأحداث في المجتمع، وتقدير اتجاهها، وتقبل التغير الحادث كنتيجة طبيعية للعلاقة المتلاحمة بين حركة المجتمع وتوجهات التعليم فيه.

٢ ـ إن تحديد الأهداف وإدراك العاملين في العملية التربوية لها يؤدي إلى الربط بين هذه الأهداف وبين الأهداف العامة للمجتمع وحاجاته ومطالبه، وبذلك تستمر المحاولات من قِبل العاملين في النظام التربوي إلى تحقيق هذه الأهداف التي تسعى في مجملها إلى تحقيق الأهداق العامة للمجتمع بأسره.

٣ ـ حينما يدرك العاملين في النظام التعليمي أهمية الأهداف التي تم تحديدها

فإن ذلك يدفعهم للبحث عن الوسائل والأساليب المناسبة لتحقيق تلك الأهداف.

٤ ـ حينما يقتنع العاملين في الحقل التربوي بالأهداف المحددة وأهميتها فإن ذلك يؤدي إلى قدرتهم على تعبئة الجهود والموارد البشرية والمادية وتنظيمها والمحافظة عليها من الضياع والإهدار، حتى يتسنى لهم استثمارها استثماراً جيداً أثناء السير نحو تحقيق تلك الأهداف.

٥ ـ إن تفهم العاملين في الحقل التربوي للأهداف يؤدي إلى زيادة قدرتهم على قياس وتقويم الحركة التعليمية قياساً دقيقاً، وتقويماً صحيحاً مما يؤدي إلى التعديل في مسار العملية التعليمية، أو إلى تعديل في الأهداف نفسها.

وهكذا يمكن أن تؤدي الأهداف إلى تعديل في الأهداف، وهذا حسب النتائج التي تظهر من عمليات القياس والتقويم.

العوامل التي تؤثر في تحديد الأهداف

تعتبر الأهداف التربوية كمدخلات أساسية في العملية التعليمية، وذلك في مرحلة التحديد والصياغة الدقيقة، ولكنها تعتبر أيضاً كمخرجات للعملية التعليمية وذلك عندما يتم تحقيقها لأنها في هذه الحاله تعتبر كنواتج لعملية التعلم. ولما كانت هناك عوامل عديدة تؤثر في المناهج الدراسية وتؤدي إلى اختلافها باختلاف تلك العوامل، فإنه من البديهي أيضاً أن تختلف تلك الأهداف التي تسعى المناهج إلى تحقيقها.

ومن أهم العوامل التي تؤثر في تحديد الأهداف ما يلي:

أولاً: الفلسفة التربوية.

ثانياً: النظرة إلى الطبيعة الإنسانية.

ثالثاً: العوامل الإجتماعية والسياسية.

رابعاً: ثقافة المجتمع وحركته.

خامساً: خصائص العصر.

سادساً: نوع المؤسسة التعليمية أو المرحلة التعليمية.

وسنتناول العوامل السابقة بالشرح كما يلي:

أولاً: الفلسفة التربوية:

تُعرّف الفلسفة التربوية في مجتمع ما على أنها «وجهات النظر السائدة،

والتي تتسم بالإتساق والتكامل، فيما يتعلق بالقضايا الأساسية التي تتعلق بالتربية». والإشارة هنا إلى الفلسفة التربوية، إنما هي اشارة إلى مواقف واختيارات تتميز بالكلية، والإتساق والتكامل.

ومن أمثلة ذلك. الصورة التي يجب أن يتصف بها المواطن من حيث سلوكه، وعلاقاته بالمؤسسات الاجتماعية، وإدراك المواطن لحقوقه وواجباته، ومدى تأديته لواجباته. والمطالبه بحقوقه، وإدراك المواطن لنواحي النمو المختلفة في الإنسان، والوظيفة الاجتماعية للمعرفة الإنسانية، والدور المهم للتربية في عملية التغير الاجتماعي، والعلاقة بين التربية وعملية التنمية الشاملة، وإدراك المواطن للعلاقة بين الجوانب المختلفة للسلوك الإنساني.

ولما كانت المجتمعات الإنسانية تختلف في نظرتها إلى القضايا السابقة، أو بمعنى آخر تختلف المجتمعات في فلسفاتها التربوية، كان لابد للأهداف التربوية أن تختلف باختلاف الفلسفات التربوية التي تعتنقها تلك المجتمعات.

والفلسفة التربوية في النهاية هي نتاج للثقافة القومية، ولاختياراتها العقائدية، والاجتماعية، والإقتصادية، والسياسية.

ومن الضروري أن ننوه في هذا المجال إلى أن من أهم مشكلات الدول النامية، ومن بينها بلادنا العربية عدم اتضاح ملامح الفلسفات التربوية فيها بشكل عملي بسبب التناقضات القائمة بين الخطوط العامة للفلسفة التربوية النظرية، والسياسات التربوية التنفيذية.

وهكذا يتضح أن الأهداف يمكن أن تختلف باختلاف الفلسفات التربوية ويكون هذا الخلاف حول طبيعة الهدف وأثره في العملية التربوية. وهناك محددات عامة يمكن أن تؤثر في اختلاف الأهداف بسبب اختلاف الفلسفات التربوية. وأهم هذه المحددات ما يلي:

١ ــ ثبات الهدف وتغيره:

إن الفلسفات التقليدية تنص على أن الهدف النهائي للتربية يجب أن يكون ذا طبيعة ثابتة، أي يجب أن يكون مطلقاً وليس نسبياً، وأن يهتم بالمجردات والجوهر الثابت، ولايكون ذلك إلا عن طريق حشو دماغ المتعلم بالمعارف والمعلومات.

ومن ذلك يتضح أن الأفكار والمعارف والمعلومات تصبح هدفاً في حد ذاتها في نظر الفلسفات التقليدية، وعلى ذلك تقوم المثل العليا بقيادة وتوجيه العملية التربوية بناء على ذلك الهدف.

أما الفلسفات التقدمية فترى أن هدف التربية شيء نسبي وليس مطلقاً، ولذا فإن الهدف يتغير بتغير ظروف المجتمع والحياة، حيث تكون التربية وسيلة لتكيف الأفراد مع حياة المجتمع، وأن التجريب لا التنظير هو أساس القيم والمثل العليا، كما أن الحكم على القيم والمثل العليا يأتي من مقدار صلاحيتها للحياة ونفعها للمجتمع، وأنه ليس هناك شيء ثابت، وإنما كل شيء يتغير بتغير ظروف الحياة وأوضاع المجتمع وقدراته وإمكانياته المادية والبشرية.

٢ ــ علاقة الهدف بالحاضر والمستقبل:

إن أصحاب الاتجاه التقليدي يؤكدون على اعداد الطفل للمستقبل، واعتبار الطفل رجلاً صغيراً قد وصل إلى مستوى من النضج الفكري والثقافي والجسدي يؤهله لخوض الحياة، وأن يكون مسؤولا عن أفكاره وأفعاله. وعدم الاهتمام بحاضر الطفل أي بمعنى آخر التضحية بحاضر الطفل في سبيل مستقبله، ولذلك يجب الابتعاد عن اهتمامات الاطفال وميولهم، وإنما يجب توجيه الإهتمام بما يرسمه ويخططه الكبار لهم ليكونوا على استعداد للمستقبل.

وعلى العكس من ذلك فإن الفلسفة التقدمية ترى أن يُوَجّه الاهتمام إلى حاضر الطفل حيث أن الاستعدادات في الطفولة تعتبر طاقات فعالة يجب الاهتمام بها ورعايتها وتوجيهها التوجيه السليم، كما أن النمو الشامل في الحاضر والذي يعني بجميع نواحي النمو سواء أكان معرفياً أو انفعالياً أو اجتماعياً أو جسدياً... الخ يعتبر خير اعداد للمستقبل أما إهمال الحاضر انتظاراً لمستقبل في يد القدر فإن ذلك يعتبر مخاطرة غير مأمونة العواقب، ولذلك أكدت الفلسفات التقدمية على الإهتمام بحاضر الطفل وتنمية استعداداته وقدراته وتوجيهها التوجيه السليم حتى يساعده ذلك في المستقبل على أن يكون مواطناً صالحاً.

٣ ــ الهدف والخبرة:

تؤمن الفلسفة التقليدية بالطبيعة الإنسانية، والقدرة العقلية في معرفة الحقائق من خلال ما يحيط بالإنسان، ولا يكون ذلك إلا عن طريق التربية العقلية والتركيز على التحصيل الدراسي فقط مع عدم الاهتمام بذاتية الطفل وخبرته. ولما كانت الخبرة عبارة عن «مرور الإنسان بالتجربة الحية في مواقف حياتية متعددة»، وما يكتسبه المتعلم من مهارات ومعارف واتجاهات نتيجةً لمروره بتلك الخبرة فإن الفلسفة التقدمية تؤمن بأن نمو المتعلم يجب أن يكون عن طريق الخبرة، ويساعده في ذلك ميوله واهتماماته، كما أن المرور بالخبرة يساعد المتعلم على القيام بالعمليات العقلية الذكية والتي تتطلب استخدام الأسلوب العلمي في التفكير للوصول إلى حل للمشاكل التي يواجهها، وهذا يتطلب البحث والتجريب والوصول إلى النتائج وتطبيقها.

ولايكون ذلك إلا باستخدام العقل والذكاء والإيمان بالقدرة الابتكارية لدى المتعلم حتى ينمو نمواً شاملاً متكاملاً.

٤ ــ الهدف والوسيلة:

يرى التربويون التقليديون أن أهمية الهدف تكمن في حد ذاته هدفاً وكذلك في مثاليته المتناهية، ولا يفكرون أو يضعون في الإعتبار بُعد الهدف عن الواقع، وعدم امكانية تحقيقه أو على الأقل الصعوبة الكبيرة في الوسائل التي تحقق هذا الهدف.

كما يعتبر التربويون التقليديون أن الهدف هو رمز السمو والمثالية التي يجب أن يوجه إليها المسؤولون التربويون جل الإهتمام، ولا شأن للمتعلمين بوضع هذه الاهداف أو حتى مناقشتها.

وعلى العكس من ذلك فإن الفلسفة التقدمية تقول: إن الاهداف يجب أن تنبع من الواقع وأكثر من ذلك أنها تعترف بهذا الواقع مع عدم الاستسلام له.

ويجب أن يهتم واضعوا الأهداف بالإمكانات البشرية والمادية في المجتمع. وأن يضعوا في اعتبارهم امكانية تحقيق الهدف بوسائل متاحة يمكن الحصول عليها أي يمكننا القول أن الفلسفة التقدمية تنظر إلى امكانية تحقيق الهدف بوسائل واقعية بل وأنها أكثر من ذلك فقد نصت على أن يشترك في وضع الأهداف كل من له صلة بالعملية التعليمية مثل المعلمين والموجهين. ونظار المدارس والمتعلمين أنفسهم وأولياء الأمور وأساتذة الجامعات والمعاهد العليا.

ثانيا: النظرة إلى الطبيعة الإنسانية:

يمكن أن تعتبر النظرة إلى المتعلم من حيث كونه إنساناً له دوافعه التي تحركه لكي يسلك سلوكاً معيناً، والسعي لتعديل هذا السلوك نحو الأفضل، وكذلك الاعتراف والإيمان بالفروق الفردية بين المتعلمين ثم معرفة أسباب

هذه الفروق، يمكن أن يعتبر كل ذلك من العوامل الأساسية التي تؤثر في تحديد الأهداف.

ومثال ذلك الاعتقاد الذي يجزم بأن ذكاء الإنسان شيء وراثي لايمكن تغييره أو زيادته.

أو الإعتقاد الذي يقول بأن الذكاء بيئي مكتسب يمكن أن نزيده بالقدر الذي نريد.

ومن الطبيعي أن تختلف الأهداف في الحالة الأولى عن الحالة الثانية.

وكذلك هناك حالة ثالثة تختلف فيها الأهداف عن الحالتين السابقتين، ألا وهي الحالة التي تقول بأن الذكاء « وراثي بيئي » بمعنى أن الإنسان يرث الذكاء عن والديه ولكننا يمكننا إظهار هذا الذكاء وإبرازه وتنميته، وذلك بتوفير البيئة المناسبة للمتعلم، ونساعد كل متعلم على أن ينمو حسب قدراته وإستعداداته وكذلك الفروق الفردية الموجودة بينه وبين الآخرين.

ثالثا: العوامل الاجتماعية والسياسية:

تختلف المجتمعات في اعتناقها لفلسفات اجتماعية ونظم سياسية معينة، وهذا بدوره يؤدي إلى اختلاف المشكلات من مجتمع لآخر وكذلك إلى اختلاف العلاقات الاجتماعية بين أفراد كل مجتمع وذلك تبعاً للفلسفة الإجتماعية وكذلك النظام السياسي.

ولما كانت المدرسة هي احدى المؤسسات الإجتماعية الاساسية التي انشأها المجتمع لخدمته والتي يحاول من خلالها نشر فلسفته الإجتماعية واعتناقها. وتثبيت نظامه السياسي والإيمان به.

فإن الأهداف تختلف من مجتمع لآخر حسب اختلاف الفلسفات

الاجتماعية والأنظمة السياسية إلى الحد الذي يختلف معه مضمون بعض العبارات العامة التي تتردد في أهداف التربية في المجتمعات المختلفة. مثل الديمقراطية، العدالة، التعاون، الإنتماء، المواطن الصالح... الخ.

رابعاً: ثقافة المجتمع وحركته:

يعرِّف «تايلر» «E.B.Taylar» الثقافة بأنها «ذلك الكل المركب الذي يشتمل على المعرفة والمعتقدات، والأخلاق، والفنون، والقانون، والتقاليد، والإمكانيات، والعادات التي يكتسبها الإنسان كعضو في المجتمع».

ونحن نرى كذلك أن الثقافة هي «كل ما توصل إليه الإنسان عبر تاريخ البشرية الطويل من لغة، وعادات، وتقاليد، ومعتقدات، وقوانين وأنماط سلوك، وفنون، وعلوم، وأزياء، وما نتج عن كل ذلك من مخترعات وما ترتب على هذا كله من أسلوب معين للحياة بنواحيها المختلفة سواء العقلية أو المادية».

فالثقافة بهذا المعنى متغلغلة في المجتمع وتخالط جميع نشاطاته وهي التي تكيف كل ما يصدر عن المجتمع من مواقف وآراء وأعمال، وهي بهذا المدلول ليست على هامش المجتمع، ولا بإزاء المجتمع، ولا هي فقط جزء من المجتمع، بل هي في صلبه وشرايينه، لأنها في الحقيقة جملة الآراء والمواقف والأفكار التي تصدر عن المجتمع ومن ذلك يتضح أن الأهداف يمكن أن تختلف من مجتمع لآخر باختلاف الثقافات.

ولما كانت الثقافة اجتماعية ولا يمكن أن توجد إلا في مجتمع علماً بأنها ليست المجتمع نفسه، كما أنه لايوجد مجتمع بدون ثقافة، أو ثقافة بدون مجتمع ومن ثم فإن الثقافة تختلف باختلاف المجتمعات. كما أن المجتمع

الواحد تتعرض ثقافته إلى التغير على مر العصور إذ أن حركة المجتمع في فترة ما قد تختلف في طبيعتها وأهدافها عن فترة أخرى. فإن الأهداف التعليمية يمكن أن تختلف في المجتمع الواحد من فترة إلى أخرى حسب نوع الثقافة السائدة وكذلك حركة المجتمع في هذه الفترة.

خامساً : خصائص العصر :

إن لكل عصر من العصور خصائصه ومميزاته التي يتميز بها عما سبقه من عصور، ومن الضروري أن تؤثر خصائص كل عصر في سلوك أفراده، بل وطريقة حياة المجتمع بأسره، وفي أسلوب تفكير أفراد هذا المجتمع، مما ينعكس على أسلوب التربية وطرائقها في هذا المجتمع.

ولو نظرنا إلى العصر الذي نعيش فيه لوجدنا أنه عصر التقدم التكنولوجي، ومركبات الفضاء، وحرب النجوم، وأن هذا العصر له خصائص عديدة، ومن أهمها أنه :

- عصر التفجر المعرفي.
- عصر العلم والتكنولوجيا.
- عصر الإتصالات والمواصلات السريعة.
- عصر الغزو الثقافي.
- عصر غزو الفضاء.
- عصر التغير الإجتماعي السريع.
- عصر انحسار القيم الروحية وطغيان القيم المادية.
- عصر التكامل بين العلم والعمل (أي النظرية والتطبيق).
- عصر السيطرة الاقتصادية.

ومن واجب كل من يتصدى لوضع الأهداف في هذا العصر أن يأخذ

الخصائص السابقة في اعتباره لأنها بعض خصائص هذا العصر الذي يتسم بخصائص أخرى في الوقت الحالي وقابلة للتغير والزيادة السريعة مستقبلاً.

سادساً : نوع المؤسسة التعليمية أو المرحلة التعليمية:

إن نوع المؤسسة التعليمية أو المرحلة التعليمية يعتبر عاملاً مباشراً في تحديد الأهداف، إذ يمكن أن توجد عدة محددات أساسية تعتبر هي العامل الأساسي الذي يتدخل في تحديد الأهداف، ومن أهم هذه المحددات:

أ ــ نوع المتعلمين:

لاشك أن هناك فروقاً بين الأفراد العاديين والمعوقين، وأن هذه الفروق تؤخذ في الاعتبار عند وضع أهداف التربية واختيار الخبرات التعليمية المناسبة لهم.

ب ــ الموقع البيئي للمؤسسات الدراسية:

إذ أن المجتمعات الزراعية «الفلاحين» غير مجتمعات « البدو » وكذلك المجتمع الحضري والصناعي، إذ أن لكل مجتمع خصائصه التي يتميز بها عن غيره من المجتمعات، وتتدخل طبيعة المجتمع بصورة مباشرة عند تحديد الأهداف.

جـ ــ موقع المدرسة أو المؤسسة في السلم التعليمي:

إن السلم التعليمي يتكون من عدد من المراحل التعليمية، ولابد أن تكون هناك فروقاً في الاهداف بين التعليم العام والتعليم المهني والتعليم الجامعي، لأن كل منها أنشىء من أجل هدف محدد وله وظيفة خاصة به.

د ـ الطاقات البشرية والإمكانات المادية:

إن تحديد الأهداف يجب أن يخضع للطاقات البشرية، والإمكانات المادية المتوافرة. بمعنى آخر يجب أن تكون الأهداف واقعية ممكنة التحقيق، ولكن ليس معنى ذلك هو الإستسلام، بل يجب مواجهة التحدي «في حدود المعقول» إذ أن سعي المربين نحو مواجهة التحدي الدائم بمزيد من الفاعلية للإرتفاع بمستوى الأهداف سيؤدي في النهاية إلى نواتج تعليمية أفضل.

معايير صلاحية الأهداف

لا تصلح أي عبارة تصاغ وتكتب لأن تكون هدفاً تربوياً سليماً، وإنما هناك معايير أساسية تقاس بها صلاحية الأهداف، سعياً لتحقيق الهدف الشامل للتربية، وأهم هذه المعايير ما يلي:

١ ـ الإستناد إلى فلسفة تربوية سليمة:

الفلسفة هي «مجموعة من الأفكار المترابطة في صورة مذاهب فكرية تتسق في بحثها عن الحقيقة الكونية، وظواهرها الطبيعية والبشرية»، فهي تبحث في أصول الأشياء ومعانيها وقيمها، وعلل وجودها.

ويمكن للفلسفة أن تعرّف بأنها «وجهة نظر شخصية موحدة تقوم بتوجيه سلوك الفرد وتفكيره».

وفي ضوء ذلك يمكن أن تُعرّف الفلسفة التربوية في مجتمع ما على أنها «وجهات النظر السائدة، والتي تتسم بالإتساق والتكامل فيما يتعلق بالقضايا الأساسية التي تتعلق بالتربية».

ولقد كثرت الفلسفات التربوية في العصر الحالي، ولكل منها حججه ومبرراته. ولذلك يجب اختيار الفلسفة التربوية التي تناسب المجتمع. وبمعنى آخر يجب أن تلتزم الأهداف بمطالب المجتمع وحاجاته، مع مراعاة أهمية الفرد في المجتمع، وكذلك يجب أن تأخذ الأهداف بعين الإعْتبار حاجات المتعلمين وميولهم ومطالب نموهم.

٢ ـ الإستناد إلى فلسفة اجتماعية سليمة:

إن الفلسفة الاجتماعية تنبع من قيم وعادات وتقاليد المجتمع، وأسلوب معيشته، وطريقة التعامل بين أفراده. وهذه الأشياء غالباً ما تنبع من الدين الذي يعتنقه ذلك المجتمع.

ويعني ذلك أن الأهداف ينبغي أن تتناسب وفلسفة المجتمع، وأن ترتبط بالظروف الاجتماعية.

ومما يجدر ملاحظته أن المجتمعات التي لا تواجه تغيرات أساسية عادة ما تكون الأهداف وثيقة الصلة بالظروف الحاضرة، مع الإبتعاد عن النظرة التنبؤية إلى المستقبل. ولكن المجتمعات التي تمر بتغيرات ثقافية حادة فإن الاهداف يجب أن تلاحق تلك التغيرات. بل وتساعد في رسم الصورة المستقبلية لذلك التغير. لأن الأهداف إذا لم تستطع اللحاق بتلك التغيرات، بل وقيادتها في بعض الأحيان، فإن معنى ذلك أن الأفكار والممارسات الإجتماعية ستكون مختلفة عن ما تربي المدرسة عليه طلابها وتصبح التربية في المدارس تنتمي إلى عصر مضى.

ولذلك فإن الاهداف يجب أن تركز على العصر الحالي مع التنبؤ بالظروف الاجتماعية المستقبلية بطريقة علمية وبذلك يمكنها أن تربي الأبناء على

سلوكيات حاضرهم واعدادهم كذلك لتقبل تغير هذا الحاضر، أو بمعنى آخر أنها تعدهم للحياة الحالية والمستقبلية.

٣ ــ يجب أن تكون الأهداف واقعية ممكنة التحقيق. تعترف بالواقع ولا تستسلم له:

أي يجب أن تنبع الأهداف من أرض الواقع لتنفيذها على أرض الواقع، ويعني ذلك أن الاهداف يجب أن تكون من صميم الحياة، وأن تعتمد على دراسة واقع المجتمع. ومعرفة إمكاناته المادية، وطاقاته البشرية، وأن توضع الأهداف في ضوء هذه الدراسة حتى يمكن تحقيقها. مع الابتعاد عن وضع أهداف مفرطة في المثالية، ولكنها لا تعتمد على أسس واقعية، لأن ذلك يجعل من المتعذر تحقيقها، بسبب عدم وجود الطاقات البشرية، والأمكانات المادية. ولكن هذا ليس معناه الإستسلام التام للظروف. بل يجب أن يكون هناك دراسات تنبؤية تتمشى مع الخطط المستقبلية التي تضعها الدوله، وأن تكون الأهداف في مستوى التحدي الذي تواجهه التربية، وهي بذلك تصنع الجيل الذي يحاول أن يغير واقعه إلى واقع أفضل، كما أنها توجد الفرد الذي يتقبل التغير، ويمكن أن يتكيف مع ذلك التغير باستمرار.

٤ ــ يجب أن تستند الأهداف على أسس نفسية سليمة:

يجب أن تراعى الأهداف الخصائص النفسية للمتعلم، وأن تأخذ في اعتبارها أصول عملية التعلم ونظرياته، ويجب أن يكون هناك دراسات وأبحاث دائمة ومستمرة على المتعلمين لتحديد خصائصهم النفسية، إذ أن لكل مرحلة من مراحل النمو خصائص تتصف بها بشكل عام، مع بعض الإختلافات بين مجتمع وآخر بسبب اختلاف الثقافات.

٥ ـ يجب أن تكون الأهداف ديمقراطية:

إن الديمقراطية أسلوب حياة، يشمل العلاقات الاقتصادية والاجتماعية، والتربوية إلى جانب الحياة السياسية، لذا وجب أن تتفق الأهداف الصحيحة مع المثل الديمقراطية.

أما الأهداف التي تؤدي إلى أساليب سلوك لا تساير القيم الديمقراطية فتعتبر غير سليمة.

وسنوجز هنا بعض خصائص الديمقراطية وهي:

أ ـ المحافظة على كرامة الإنسان، ومعاملة الأفراد على أساس الإخاء، وليس على أساس المفاضلة.

ب ـ الثقة بنمو امكانات الفرد الكامنة، نمواً متكاملاً، وعدم النظر إليه على أساس جمود طبيعته الإنسانية، أو جموده في طبقته.

جـ ـ مكاسب الحضارة والشعوب والعلوم مكاسب عامه، وهي نتاج جهودٍ عامةٍ أكثر منها جهود القلة.

د ـ الثقة بأهمية رضا الشعب، كأساس للنظام والحرية والعدالة.

هـ ـ الإعتراف بالقيمة الأساسية لاتخاذ القرارات، ألا وهي قيمة التشاور في ضوء التسامح، وحرية المناقشة بدلاً من الالتجاء إلى العنف والإرهاب.

٦ ـ يجب أن تكون الأهداف نتاجاً لمشاركة كل من له صلة بالعملية التربوية:

أي يجب أن يشارك في وضع الأهداف كل من له صلة بالعملية التربوية، وخاصة المعلمون، لأن اقتناع المعلمين بالأهداف يعطي قوة دافعة لتحقيقها، وكذلك يجب أن يشارك في وضع الأهداف الموجهون، ونظار

المدارس، وأولياء الأمور المستنيرين، وأساتذة الجامعات والمعاهد العليا سواء المتخصصين منهم في العلوم المختلفة، أو المتخصصين في التربية، وكذلك يجب أيشارك في وضع الأهداف المؤسسات الموجودة في المجتمع، وبذلك تكون الأهداف ممثلة لآراء الفئات المختلفة في المجتمع، وبذلك يمكن اعتبارها خلاصة فكر جماعي.

٧ ـ التناسق وعدم التناقض:

إن مجتمعاتنا الحديثة سريعة التغير ولايمكن أن يكون سلوك المرء متسقاً دائماً، لأن عناصر الثقافة لاتكوّن نظاماً منطقياً، ولا تتكيف كلها، وتتكامل معاً، ولما كانت حرية الفكر مكفولة في المجتمعات الحديثة، والاتصال مستمر بين الجماعات، فإن أنماط السلوك التي تخص الجماعات المختلفة تتصارع مع بعضها دائماً. وهذا يؤدي إلى اضطراب الفرد مما يدفع به في كثير من الأحيان إلى التناقض مع نفسه مما يسبب له القلق والتوتر وسوء التكيف.

فمثلاً قد لاتتوافق أهداف الفرد الذي يعتقد أن العمل والإدارة شركاء، ولذا يجب أن يعملا معاً في تعاون، وفي نفس الوقت يتخذ أساليب تجعل أحدهما يسيطر على الآخر. كناظر المدرسة الذي يجعل العمل الإداري يسيطر على العمل الفني، مما يدفع الجميع إلى القلق والتوتر واتخاذ المظهر أساساً للعمل مما يبعد العملية التربوية عن مسارها السليم.

٨ ـ إمكان ترجمة الأهداف إلى سلوك:

يجب أن تتحول الأهداف إلى سلوك لكي يتضح معناها، فإذا كان الهدف هو تنمية المسئولية المدنية، فإن معناه لا يتضح إلا إذا تحول إلى سلوك

محدد في مواقف واقعية، ومعنى هذا هو تحديد الهدف في أساليب سلوكيه يمكن تحقيقها. ولذلك يجب أن يكون الهدف محدداً تحديداً واضحاً ودقيقاً، وفي الوقت نفسه يمكن ملاحظته وقياسه. كما يجب أن يُذكر الهدف على مستوى الطالب، وليس على مستوى المعلم لأن الطالب هو المعنى أولاً وأخيراً بتحقيق الهدف، كما يجب أن يحتوي على الأفعال السلوكية التي تشير إلى نوع ومستوى السلوك المتوقع من الطالب.

٩ ــ يجب أن تكون الأهداف شاملة:

بمعنى أن الأهداف يجب أن تراعى جميع نواحي النمو في المتعلم، كالنمو الوجداني، والنمو الإجتماعي والنمو البدني، والنمو القيمي، ونمو المهارات، وأن لايكون تركيزها على النمو المعرفي فقط لأن في ذلك اخلال بحاجات المتعلم، وعدم اتفاق مع نظريات التعلم. وتحقيق هذه النواحي يحتاج إلى درايةٍ من لجنة وضع الأهداف، بالنظريات التربوية، والنفسية، والمواد التعليمية، المختلفة حتى تتحقق أساليب أو أنماط السلوك، ونواحي النمو المتعددة في المتعلم.

مصادر اشتقاق الأهداف

إن النقاش لايزال قائما بين العديد من الإتجاهات التربوية، حول مصادر اشتقاق الأهداف، فبينما يؤكد التقدميون على أهمية دراسة المتعلمين، وتحديد حاجاتهم وميولهم ومشكلاتهم، نرى أن التقليديون يؤكدون على أهمية المعرفة والمادة الدراسية، بسبب التراكم الهائل لها، بينما علماء النفس يرون أن المشكلات الاجتماعية المعاصرة، هي التي يجب أن تعتبر مصدراً أساسياً

لاشتقاق الأهداف، في حين أن فلاسفة التربية يرون أن فلسفة التربية هي المصدر الوحيد للأهداف.

ولما كانت العملية التربوية تقوم على أسس متعددة، وكل أساس منها يهتم بجوانب معينة، لابد أن يضعها في الاعتبار كل من يخطط للمنهج، وبالتالي فإنه لايمكن الاعتماد على مصدر واحد لإشتاق الأهداف. بل لابد من الاهتمام بكل المصادر السابقة والتي نستطيع أن نوجزها فيما يلي:

١ ــ الفلسفة التربوية والاجتماعية:

يمكن اعتبار الفلسفة على أنها «مجموعة المعايير والقيم والمباديء السائدة في مجتمع ما، في فترة معينة» ولذلك فإن فلسفة التربية تعتبر انعكاساً لفلسفة المجتمع، بل منبثقة منه.

ولذلك يجب أن تشتق الأهداف من الفلسفة التربوية والاجتماعية، لأن هذه الفلسفة هي التي تحدد طبيعة الحياة الصالحة والقيم الأساسية الضرورية، لأن نتيجة العملية التربوية هي تخريج مواطنين صالحين للحياة في مجتمع معين فإذا القينا نظرة على أهداف بعض الأنظمة التربوية نلاحظ مثلا أن المجتمعات الرأسمالية تركز على القيم الرأسمالية واستثمار الأموال استثماراً حراً قد يصل في بعض الأحيان إلى الاحتكار، والإيمان بالفردية، أما المجتمعات الشيوعية فإنها تعكس القيم الموجودة في فلسفتها، فهي تركز على احترام العمل اليدوي، وعدم الاهتمام بالقيم الدينية.

في حين أن الفلسفة الإسلامية اهتمت بكل من الفرد والمجتمع، وآمنت بالحياة الدنيا والآخرة، ودعت إلى التعاون وحب الخير للجميع، وهي مستمدة من كتاب الله وسنة رسوله.

٢ ـ ظروف البيئة والمجتمع:

لما كانت التربية تهدف إلى إعداد النشيء للحياة فإن ذلك يعني عدم انعزال المدرسة عن المجتمع، بل واعتبار ظروف البيئة والمجتمع مصدراً للأهداف، إذ أن ذلك يؤدي إلى وظيفية المادة الدراسية، أو بمعنى آخر يساير الوظيفة الإجتماعية للعلم.

ويمكن تحقيق ذلك بتقسيم الحياة في المجتمع إلى مجالات معينة، حتى يسهل بحثها ودراستها وتحليلها، مثل مجال الثروات الطبيعية، ومجال الأنشطة التجارية، ومجال النشاط الزراعي،.. الخ.

كذلك يجب الإهتمام بآمال الناس واهتماماتهم، وحاجاتهم، ومطالبهم، وطرق التفكير عندهم، والعلاقات المتشابكة التي تربطهم،... الخ كل ذلك حتى نتوصل إلى أهداف تساعد على تقدم المجتمع والارتقاء بتفكيره ومساعدته في استثمار الثروات الطبيعية، والمحافظة على أصالة القيم لديه.

٣ ـ طبيعة المتعلمين:

إن المتعلمين جزء من المجتمع الذي يعيشون فيه، ويعتبرون لبنة أساسية في بنيانه، فقدراتهم، واستعدادتهم، وميولهم، وحاجاتهم، تحتاج إلى الانطلاق، وإلى من يهتم بهم ويرعاها، عن طريق المواقف التربوية التي توفرها المدرسة لهم.

ويمكن تحديد حاجات المتعلمين لتصبح أحد المصادر الهامة لإشتقاق الأهداف عن طريق الملاحظة، وتسجيل تلك الملاحظات وتحليلها، أو المقابلات الشخصبة المخطط لها بدقة، وكذلك التعرف على حاجات المتعلمين

من خلال المناقشات التي تجري في قاعة الدرس، ودراسة السجلات والبطاقات التتبعية المدرسية، ودراسة تتبع الحالة، واجراء الدراسات والبحوث الميدانية. حتى يمكن الكشف عن تلك الحاجات. وكذلك عن القلق الذي يعانون منه بسبب عدم قدرتهم على التكيف النفسي، أو ربما تكشف تلك الدراسات عن أمراض صحية معينة، قد تكون ناتجة عن سوء الأحوال الاقتصادية، وقد تكشف تلك الدراسات عن اضطرابات نفسية نتيجة عدم القدرة على اشباع حاجاتهم بطريقة سليمة.

كما أن دراسة المتعلمين أيضا يجب أن تهتم بميول واهتمامات المتعلمين ومعرفة ما إذا كانت ميول حقيقية، أو ميول عابرة.

ولذلك فإنه عند اشتقاق الأهداف التربوية من طبيعة المتعلمين، لابد أن نراعي جميع جوانب شخصية المتعلم، وخصائص كل جانب منها، لأن الشخصية الإنسانية، تعمل في تكامل وتوازن بين جميع جوانبها، العقلية، والانفعالية، والجسمية، والخلقية، والاجتماعية.. الخ.

ولذلك وجب على من يتصدى لوضع الأهداف أن يأخذ كل ذلك بعين الاعتبار.

٤ ـ طبيعة المواد الدراسية:

لكل علم طبيعته التي تميزه عن العلوم الأخرى، إذ أن لكل علم أهدافه، ومجالات بحثه، وطرق البحث فيه، وتركيبه البنائي، الذي يختلف فيه عن العلوم الأخرى، ولما كانت المواد الدراسية عبارة عن أجزاء من علوم مختلفة، فإنه يمكن اعتبار تلك المادة الدراسية تمثل العلم الذي هي جزء منه.

ويمكن الاعتماد على آراء المتخصصين في المواد الدرسية كمصدر من مصادر اشتقاق الأهداف، لأن كل متخصص منهم أدرى بطبيعة علمه من الآخرين.

وما يجب ملاحظته أن المتخصصين ليسوا هم فقط المربين المتخصصين في المواد الدراسية التي تشكل صلب المنهج، وإنما يضم فريق المتخصصين أصحاب العلوم المختلفة.

وغالباً ما يغالي المتخصصين في المواد الدراسية، في وضع أهداف موادهم. ظناً منهم أن التلاميذ الذين يدرسون هذه المقررات، سينتهي بهم الأمر إلى التخصص. ولذلك وجب أن يشترك مع هؤلاء المختصين نخبة من المتخصصين في التربية، وخاصة في مجال المناهج وطرق التدريس، ويقوم هؤلاء التربوين، بتصنيف الأهداف وتحليلها، وتحديدها، واختيار المناسب منها، كل في مجال تخصصه. وأن يعمل هؤلاء التربوين على ربط أهداف المواد الدراسية، بالأهداف العامة للتربية.

٥ ــ القيم الروحية والخلقية:

«إن القيم هي المباديء الجماعية التي يؤمن بها المجتمع ويعتز بها ويحرص عليها»، ومعظم هذه القيم يكون مستمداً من الدين الذي يدين به المجتمع، ويحرص جاهداً على تطبيقه، وعلى زرع مبادئه في نفوس أبنائه، لذا وجب أن تكون الأهداف مشتقة من القيم الروحية والخلقية. لما لها من أثر عميق في نفوس الناس على اختلاف معتقداتهم ومذاهبهم، لأنها تحض على الخير والحب، والترابط، والعدالة، وهذه القيم السامية تنير الطريق لوضع أهداف تحقق تنشئة المواطن الصالح.

ومجتمعاتنا العربية عطشى لأهداف غنية بالقيم، المستمدة من ديننا الإسلامي الحنيف، الذي يدعو إلى الخير، والعدالة، ويحث على العلم والصبر، والشجاعة والعطاء، والتضحية والفداء، وذلك حتى نستطيع أن نرد الهجمة الثقافية، ويبقى أبناؤنا متمسكين بقيمهم الأصيلة.

٦ ـ الإطار القومي والمقومات التاريخية للمجتمع:

إن كل مجتمع من المجتمعات ينتمي إلى أمة من الأمم، ويفتخر بهذا الانتماء، ويعتز بتاريخ أمته، سواء طال هذا التاريخ أم قصر.

ومجتمعاتنا العربية تفخر بانتمائها إلى الأمة العربية، تلك الأمة التي كرّمها الله بانزال القرآن باللغة العربية، كما كرمها ببعث خاتم الأنبياء إلى العالم كله، وكان لها الفخر أن جاهدت في سبيل نشر الإسلام ورفع رايته من الصين شرقاً حتى فرنسا غرباً. وكان تاريخها يزخر بالبطولات المجيدة، التي يفتخر الناشئة بها، ونحن في مسيس الحاجة إلى التشبه باجدادنا. باخلاقهم، بقيمهم، بسلوكهم، ببطولاتهم.

ولذلك وجب على من يتصدى لوضع الأهداف، أن يضع الإطار القومي والمقومات التاريخية في حسبانه، لما لها من تأثير وفعل في نفوس الناشئة، مما يدفعهم إلى الاعتزاز بوطنهم، وامتهم، وتاريخهم وشخصيتهم.

والأهداف التربوية لابد أن تصمم في ضوء الواقع الاجتماعي الذي يعيشه المجتمع، ليس بقصد الحفاظ على ماهو قائم فيه، ولكن بقصد تخليصه من الشوائب، التي تعوق اعطاءه دفعات قوية، لكي تنتقل به من واقعه إلى مستقبل أكثر حضارة وارتقاء، وهذا يعني أن الاهداف التي توضع يجب أن

تفند واقع المجتمع في دراسة علمية دقيقة، لمعرفة عوامل القوة والضعف فيه، بحيث يكون المنهج المدرسي أداة لدعم مافي المجتمع من قوة، ومحاولة التغلب على مافيه من ضعف.

مبادئ أساسية يجب مراعاتها عند صياغة الأهداف التربوية

أن صياغة الأهداف يجب أن ترتكز على مباديء أساسية، ومن أهم هذه المباديء ما يلي:

١ ــ إعداد النشيء لتقبل التغير:

يجب أن تراعى الأهداف الظروف المتغيرة في المجتمع وكذلك في العالم، وذلك حتى تعد المتعلم لتقبل التغير الذي يطرأ على المجتمع وأن لايكون حجر عثرة في سبيل هذا التغير بل يكون أحد العاملين في سبيل التغير إلى الأفضل وهذا ما تسعى إليه التربية من خلال العملية التعليمية.

٢ ــ أن تعترف الأهداف بالفروق الفردية:

إن الفروق الفردية حقيقة واقعة بين الناس جميعاً حيث يختلف الأفراد في درجة الذكاء، والقدرات والإستعدادات والميول والإتجاهات ولذلك وجب أن تعترف الأهداف بهذه الفروق لأنها بذلك تتيح فرصاً متكافئة للمتعلم ويعتبر مبدأ تكافؤ الفرص أحد المباديء المهمة التي يجب أن تبني عليها عملية التعليم والتعلم.

٣ ــ عمومية الأهداف وخصوصيتها:

بمعنى أن توضع الأهداف العامة للمراحل التعليمية بشكل عام ثم توضع أهداف لكل مرحلة تعليمية بشكل خاص على أن لا تتناقض الأهداف

الخاصة لكل مرحلة تعليمية مع الأهداف العامة للمراحل التعليمية، وليس هذا فحسب بل يجب أن تحقق الأهداف الخاصة للمراحل التعليمية المختلفة لأهداف العامة لجميع المراحل التعليمية.

٤ ـ أن تكون الأهداف نتيجة دراسات علمية:

وهذا يعني أن تصاغ الأهداف بصورة تتفق مع نتائج البحث العلمي والدراسات الإنسانية التي أجريت على المتعلمين.

٥ ـ أن تركز الأهداف على إحداث التغيرات المطلوبة في الفرد والمجتمع:

تسعى التربية دائما إلى إحداث تغيرات مرغوب فيها سواء كان ذلك في الفرد عن طريق تكوين الإتجاهات، والعادات المرغوب فيها، وكذلك الميول، أو في المجتمع عن طريق نشر الأفكار الجديدة بين الناس أو عن طريق نشر الوعي بمختلف أنواعه.

ولذلك يجب أن تركز الأهداف على إحداث هذه التغيرات في المتعلمين وبصورة لا تؤثر على شخصياتهم ونفسياتهم.

تصنيف الأهداف ومستوياتها

يعتبر تصنيف الأهداف وتحديد مستوياتها، من الأمور الهامة جداً للعملية التربوية، فبقدر وضوح الأهداف وتحديدها، ودقتها، وجودة صياغتها، بقدر ما يكون العمل التربوي صحيحاً ومنتجاً.

ولقد وضعت عدة تصنيفات للأهداف، مما أدى إلى إشاعة الخلط

والاضطراب، وجعل التمييز بين أنواعها أمراً صعباً ومتداخلاً. ومما زاد هذا التداخل كثرة المسميات غير العربية، فهناك مثلاً الأهداف العامة Aims، وهناك أيضاً أهداف المادة Goals كما أن هناك الأهداف الخاصة Objectives، ونود أن نوضح هنا أن كل هذه المسميات ليست منفصلة عن بعضها البعض، وإنما هناك علاقة وطيدة تربط بينها، ويرجع الاختلاف فقط، إلى درجة العمومية أو الخصوصية أو المستوى.

ولذلك كان من المهم جداً التعرض لموضوع تصنيف الأهداف ومستوياتها من قِبَل جميع التربويين، حتى يصبح استخدامها أمراً ميسوراً، والاستفادة منها أمراً ممكناً.

وسوف نتعرض في الفصول التالية إلى أهم تصنيفات الأهداف.

الفصل الثاني

تصنيف مستويات الأهداف على أساس عموميتها

أ - الأهداف العامة للتربية
ب - أهداف المرحلة التعليمية
جـ - أهداف الصف الدراسي
د - أهداف المجالات الدراسية

تصنيف مستويات الأهداف على أساس عموميتها

يمكن تصنيف الأهداف على أساس العمومية إلى عدة أقسام هي:

أ ــ الأهداف العامة للتربية.
ب ــ أهداف المرحلة التعليمية.
جـ ــ أهداف الصف الدراسي.
د ــ أهداف المجالات الدراسية.

وتعتبر هذه الأقسام مستويات بحد ذاتها، كما أن الأهداف العامة للتربية تعتبر أعلى مستويات هذا التصنيف، يليها أهداف المرحلة التعليمية، ثم أهداف الصف الدراسي، ثم تأتي بعد ذلك أهداف المجالات الدراسية، وهذه أيضاً لها مستويات ويعتبرها البعض أن لها تصنيفاً خاصاً بها - وهذا ممكن - إلا أننا أوردناها في هذا التصنيف زيادة للفائدة. وعلى أساس العمومية وبالرغم من اعتبار الأهداف العامة للتربية هي المستوى الأعلى في هذا التصنيف، إلا أنها هي التي توضع في البداية وتنبثق منها بقية الأهداف الأخرى بمستوياتها المختلفة. وسنتناول الآن الموضوعات السابقة بشيء من الشرح.

الأهداف العامة للتربية

وهذه الأهداف هي التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً باعداد الفرد، وتمثل مجموعة من المباديء العامة، التي تعبر عن طموحات وآمال المجتمع من العملية التربوية، وهي تعمل كموجهات عامة للعمل التربوي.

ويمكن للمؤلف أن يُعرّف الأهداف العامة على أنها «عبارات عامة، ترسم الصورة المستقبلية للفرد، في ضوء نظام قيمي واجتماعي معين». وتصاغ هذه العبارات بشكل شامل وبصورة غير إجرائية.

ولو ألقينا نظرة «مثلاً» على الهدف الشامل للتربية في دولة الكويت نجد أنه «تهيئة الفرص المناسبة لمساعدة الأفراد على النمو الشامل المتكامل، روحياً وخلقياً، وفكرياً، واجتماعياً، وجسمياً، إلى أقصى ما تسمح به إستعداداتهم، وامكاناتهم، في ضوء طبيعة المجتمع الكويتي، وفلسفته، وآماله، وفي ضوء مباديء الإسلام، والتراث العربي، والثقافة المعاصرة، بما يكفل التوازن بين تحقيق الأفراد لذواتهم، واعدادهم للمشاركة البناءة في تقدم المجتمع الكويتي بخاصة، والمجتمع العربي والعالمي بعامه».

وبالنظر إلى الهدف الشامل للتربية في دولة الكويت نجد أنه تكوّن من عبارات صيغت بصورة عامة، ورسمت الصورة الشاملة للأفراد المتعلمين بدولة الكويت، في ضوء نظام قيمي واجتماعي معين.

ومن الهدف الشامل للتربية تنبثق جميع الأهداف العامة للتربية والتي ينطبق عليها أيضاً نفس التعريف السابق، إلا أن هذه العبارات تكون أكثر تفصيلاً وأقل عمومية من الهدف الشامل.

وتشتق هذه الأهداف من مصادر محددة، سبق للمؤلف أن حددها في الفصل السابق.

ومما يجدر ملاحظته أن الأهداف العامة، تتميز بالعمومية والتجريد، ويحتاج تحقيقها إلى العديد من السنوات، فضلاً عن أن تحقيقها يحتاج إلى جهد متواصل، وتعاون مستمر بين كافة المؤسسات الاجتماعية من ناحية، والمدرسة من ناحية أخرى. فهي لا تُعبّر عن سلوك محدد يمكن ملاحظته بعد العملية التعليمية مباشرة، وإنما تظهر آثارها بعد فترة طويلة، أي حينما يمارس المتعلم حياته العملية في المجتمع، فتظهر في صور عديدة، مثل المعلومات، والمهارات، والاتجاهات، والميول، والقيم، وأساليب التفكير. وكل هذه الصفات تكون شخصية المتعلم حسب الصورة التي رسمها الهدف الشامل للتربية، وكذلك الأهداف العامة للتربية في ذلك المجتمع.

ويمكن لنا أن نورد أهم ملامح الأهدف العامة للتربية في المجتمع الإسلامي بما يلي:

الأهداف العامة للتربية في المجتمع الإسلامي

لقد شرع الله الإسلام رحمةً للبشرية، وجعل منه نظاماً يكفل سعادة الفرد والجماعة في الدنيا والآخرة، ولا حاجة لتذكير القاريء بالامجاد الإسلامية الأولى، حيث كان المسلمون يحملون مشعل الإيمان والعلم والحضارة، وينشرون الخير والفضيلة في كل بقعة من بقاع الأرض أينما حلوا وحيثما توجهوا ، يوم كان المسلمون يعبدون الإله الواحد، ويتبعون سنة نبيهم «محمد بن عبدالله» عليه الصلاة والسلام .

ولا شك في أن من يقرأ القرآن قراءة واعية وكذلك السنة النبوية الشريفة، يستطيع أن يستنبط منها أهدافاً للتربية، هي التي جعلت المسلمين أصحاب حضارة بكل ما تحمل هذه الكلمة من معان .

وأهم هذه الأهداف ما يلي:

أولا: الإهتمام بالعلم المعرفة.

ثانيا: السعي إلى العلم وإدراك عظمة الخالق.

ثالثا: الإعتراف بقيمة الإنسان ومكانته بين مخلوقات الله. والفروق بين الأفراد.

رابعا: الإهتمام بالقيم في المجتمع.

خامسا: الإيمان بالله الواحد.

وللننظر الآن إلى الأهداف السابقة بشيء من التوضيح.

أولاً: الإهتمام بالعلم والمعرفة:

لقد دعا القرآن الكريم إلى العلم والمعرفة، والإهتمام بجانب المعلومات في الحياة إذ كانت أول سورة نزلت في القرآن هي «سورة العلق» التي تقول

﴿ ٱقْرَأْ بِٱسْمِ رَبِّكَ ٱلَّذِى خَلَقَ ﴿١﴾ خَلَقَ ٱلْإِنسَٰنَ مِنْ عَلَقٍ ﴿٢﴾ ٱقْرَأْ وَرَبُّكَ ٱلْأَكْرَمُ ﴿٣﴾ ٱلَّذِى عَلَّمَ بِٱلْقَلَمِ ﴿٤﴾ عَلَّمَ ٱلْإِنسَٰنَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ﴿٥﴾ ﴾

وهذه دعوة صريحة إلى الإهتمام بالعلم وخاصة أنها أول ما نزل من القرآن الكريم على نبيه محمد ﷺ.

ونظرة أخرى إلى «سورة الرحمن» فنجد قوله عز من قائل:

﴿ ٱلرَّحْمَٰنُ ﴿١﴾ عَلَّمَ ٱلْقُرْءَانَ ﴿٢﴾ خَلَقَ ٱلْإِنسَٰنَ ﴿٣﴾ عَلَّمَهُ ٱلْبَيَانَ ﴿٤﴾ ﴾

وكذلك قوله جل وعلى في سورة «الزمر»

﴿ قُلْ هَلْ يَسْتَوِى ٱلَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَٱلَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُوْلُواْ ٱلْأَلْبَٰبِ ﴿٩﴾ ﴾

إن القرآن مليء بالآيات التي تدعو إلى العلم وإلى الاهتمام به.

ولو نظرنا إلى هذا الهدف لوجدنا أنه يتمثل فيما يسمى بالتربية الحديثة بهدف المعلومات.

وهكذا يتضح لنا أن الإسلام قد سبق كل النظريات التربوية ودعا إلى العلم وإلى الاهتمام به حيث ميز الإسلام بين من يعلمون ومن لا يعلمون كما ورد سابقا.

وللنظر الآن إلى الأحاديث النبوية الشريفة التي تدعو إلى الإهتمام بالعلم.

أ ــ عن سهل بن سعد، رضي الله عنه، أن النبي ﷺ قال لعلي، رضي الله عنه: «فوالله لأن يهدي الله بك رجلاً واحداً خيرٌ لك من حُمر النعم» «متفق عليه» ويقصد هنا بحمر النعم الإبل الحمر وهي أشرف أموال العرب.

ب ــ وعن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: «من سُئل عن علم فكتمه، ألجم يوم القيامة بلجام من نار» رواه أبو داود والترمذي.

جـ ــ وعن ابن مسعود رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: «لا حسد

إلا في إثنتين: رجل آتاه الله مالاً فسلطه على هلكته في الحق، ورجل آتاه الله الحكمة فهو يقضي بها، ويعلمها» والمراد بالحسد هنا الغبطة، وهو أن يتمنى مثله. « متفق عليه ».

وهكذا نرى كيف أن القرآن والسنة «الأحاديث النبوية الشريفة» تدعونا إلى الاهتمام بالعلم.

ثانياً: السعي إلى العلم وادراك عظمة الخالق:

إن القرآن الكريم ليس كتاباً في العلوم الطبيعية كما يريده البعض أن يكون، ولكنه كتاب يدعو إلى دراسة كل العلوم سواء الطبيعية منها أو الاجتماعية. فالقرآن الكريم كتاب يسمو فوق كل هذه العلوم ويدعو الناس إلى دراسة تلك العلوم للتوصل إلى ماهو أسمى من ذلك وارفع ألا وهو عبادة الله تعالى، فالحقائق العلمية إنما وردت في القرآن الكريم كوسيلة وليس كغاية، فالقرآن الكريم يلفت نظر الإنسان إلى الكون وذلك بهدف أن يتوصل إلى ما يلي:

أ ــ الكون مؤسس على الحق والقانون والحكمة السامية.
ب ــ للكون نظاماً ونواميس مقررة، ولذلك فالكون لم يخلق عبثاً و لا لهواً.
جـ ــ على الإنسان دراسة محتويات الكون ونظامه وأسراره بقدر المستطاع، وإن يدرك عظمة الخالق في كل ذلك.
د ــ الصلة بين الإنسان وسائر المخلوقات حيث مكّن الله الإنسان من أن يسخّر الكثير من المخلوقات والقوى الطبيعية لمنافعه المشروعة بلا تبذير أو اسراف.
هـ ــ التوصل عن طريق العقل إلى الإيمان بالله سبحانه وتعالى خالق هذا الكون.

و ـ دعوة الإنسان إلى عبادة الله وحده وأن لا يعبد شيئاً من مخلوقات الله.

ولو نظرنا بتمعن في الدعوة إلى السعي للعلم لوجدنا أن هذا الهدف يتمثل في هدف أسلوب التفكير العلمي الذي تدعو إليه التربية الحديثة والذي سنتحدث عنه بعد قليل، كما أن هذا الهدف أيضاً يتمثل في هدف المهارات، لأن العالم لابد وأن يتقن مهارات البحث العلمي كما أن أي عمل له مهارات خاصة به.

ويمكننا أن نورد الآيات التالية والتي توضح ما سبق القول فيه.

﴿أَفَلَا يَنظُرُونَ إِلَى ٱلْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ ۝١٧ وَإِلَى ٱلسَّمَآءِ كَيْفَ رُفِعَتْ ۝١٨ وَإِلَى ٱلْجِبَالِ كَيْفَ نُصِبَتْ ۝١٩ وَإِلَى ٱلْأَرْضِ كَيْفَ سُطِحَتْ ۝٢٠﴾

«سورة الغاشية».

من الآيات السابقة نرى الدعوة صريحة في السعي إلى العلم والحث عليه ولننظر أيضاً إلى الآيات التالية:

﴿خَلَقَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ بِغَيْرِ عَمَدٍ تَرَوْنَهَا وَأَلْقَىٰ فِى ٱلْأَرْضِ رَوَٰسِىَ أَن تَمِيدَ بِكُمْ وَبَثَّ فِيهَا مِن كُلِّ دَآبَّةٍ وَأَنزَلْنَا مِنَ ٱلسَّمَآءِ مَآءً فَأَنۢبَتْنَا فِيهَا مِن كُلِّ زَوْجٍ كَرِيمٍ ۝١٠ هَٰذَا خَلْقُ ٱللَّهِ فَأَرُونِى مَاذَا خَلَقَ ٱلَّذِينَ مِن دُونِهِۦ بَلِ ٱلظَّٰلِمُونَ فِى ضَلَٰلٍ مُّبِينٍ ۝١١﴾ «سورة لقمان».

وهذه الآيات تشير باختصار إلى أن الله هو الذي خلق السماوات والأرض وإشارة إلى وظيفة الجبال كما أن الله هو الذي خلق الحيوان والنبات، وعلاقة ذلك بالإنسان، كما أنها تشير إلى أن من هم دون الله لم

يخلقوا شيئاً، وهذه دعوة إلى الإيمان بالله تعالى وهذه الدعوة قائمة على أساس العلم.

ونظرة أخرى إلى الآية التالية من سورة «التغابن» نرى أنها تشير إلى إن الكون قد خُلق بالحق. وكذلك بعدها الآيات من «سورة الدخان» و «سورة الأنبياء».

﴿خَلَقَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضَ بِٱلۡحَقِّ وَصَوَّرَكُمۡ فَأَحۡسَنَ صُوَرَكُمۡۖ وَإِلَيۡهِ ٱلۡمَصِيرُ ﴿٣﴾﴾ «سورة التغابن».

﴿وَمَا خَلَقۡنَا ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضَ وَمَا بَيۡنَهُمَا لَٰعِبِينَ ﴿٣٨﴾ مَا خَلَقۡنَٰهُمَآ إِلَّا بِٱلۡحَقِّ وَلَٰكِنَّ أَكۡثَرَهُمۡ لَا يَعۡلَمُونَ ﴿٣٩﴾﴾
«سورة الدخان».

﴿وَمَا خَلَقۡنَا ٱلسَّمَآءَ وَٱلۡأَرۡضَ وَمَا بَيۡنَهُمَا لَٰعِبِينَ ﴿١٦﴾ لَوۡ أَرَدۡنَآ أَن نَّتَّخِذَ لَهۡوٗا لَّٱتَّخَذۡنَٰهُ مِن لَّدُنَّآ إِن كُنَّا فَٰعِلِينَ ﴿١٧﴾ بَلۡ نَقۡذِفُ بِٱلۡحَقِّ عَلَى ٱلۡبَٰطِلِ فَيَدۡمَغُهُۥ فَإِذَا هُوَ زَاهِقٞۚ وَلَكُمُ ٱلۡوَيۡلُ مِمَّا تَصِفُونَ ﴿١٨﴾﴾
«سورة الأنبياء».

ونظرة أخرى إلى «سورة الأنعام» نرى أن خلق السموات والأرض لم يكن إلا بالحق، وأن قول الله سبحانه وتعالى هو الحق.

﴿وَهُوَ ٱلَّذِي خَلَقَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضَ بِٱلۡحَقِّۖ وَيَوۡمَ يَقُولُ كُن فَيَكُونُ

قَوْلُهُ ٱلْحَقُّ وَلَهُ ٱلْمُلْكُ يَوْمَ يُنفَخُ فِى ٱلصُّورِ عَٰلِمُ ٱلْغَيْبِ وَٱلشَّهَٰدَةِ وَهُوَ ٱلْحَكِيمُ ٱلْخَبِيرُ ﴿٧٣﴾ ﴾

﴿ إِنَّ ٱللَّهَ فَالِقُ ٱلْحَبِّ وَٱلنَّوَىٰ يُخْرِجُ ٱلْحَىَّ مِنَ ٱلْمَيِّتِ وَمُخْرِجُ ٱلْمَيِّتِ مِنَ ٱلْحَىِّ ذَٰلِكُمُ ٱللَّهُ فَأَنَّىٰ تُؤْفَكُونَ ﴿٩٥﴾ فَالِقُ ٱلْإِصْبَاحِ وَجَعَلَ ٱلَّيْلَ سَكَنًا وَٱلشَّمْسَ وَٱلْقَمَرَ حُسْبَانًا ذَٰلِكَ تَقْدِيرُ ٱلْعَزِيزِ ٱلْعَلِيمِ ﴿٩٦﴾ وَهُوَ ٱلَّذِى جَعَلَ لَكُمُ ٱلنُّجُومَ لِتَهْتَدُوا۟ بِهَا فِى ظُلُمَٰتِ ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ قَدْ فَصَّلْنَا ٱلْءَايَٰتِ لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ ﴿٩٧﴾ وَهُوَ ٱلَّذِىٓ أَنشَأَكُم مِّن نَّفْسٍ وَٰحِدَةٍ فَمُسْتَقَرٌّ وَمُسْتَوْدَعٌ قَدْ فَصَّلْنَا ٱلْءَايَٰتِ لِقَوْمٍ يَفْقَهُونَ ﴿٩٨﴾ وَهُوَ ٱلَّذِىٓ أَنزَلَ مِنَ ٱلسَّمَآءِ مَآءً فَأَخْرَجْنَا بِهِۦ نَبَاتَ كُلِّ شَىْءٍ فَأَخْرَجْنَا مِنْهُ خَضِرًا نُّخْرِجُ مِنْهُ حَبًّا مُّتَرَاكِبًا وَمِنَ ٱلنَّخْلِ مِن طَلْعِهَا قِنْوَانٌ دَانِيَةٌ وَجَنَّٰتٍ مِّنْ أَعْنَابٍ وَٱلزَّيْتُونَ وَٱلرُّمَّانَ مُشْتَبِهًا وَغَيْرَ مُتَشَٰبِهٍ ٱنظُرُوٓا۟ إِلَىٰ ثَمَرِهِۦٓ إِذَآ أَثْمَرَ وَيَنْعِهِۦٓ إِنَّ فِى ذَٰلِكُمْ لَءَايَٰتٍ لِّقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ ﴿٩٩﴾ ﴾

«سورة الأنعام».

سبحان الله الذي أرشدنا إلى كل الأشياء وإلى علاقتنا بالمخلوقات، ودعانا إلى العلم والسعي إليه حتى نتوصل إلى الايمان، فالإيمان في الإسلام يعتمد على التفكير والدرس والتأمل، وهذا يعني استعمال العقل.

فالمسلم يؤمن بعقله إلى جانب عاطفته وإرادته.

والإيمان في الإسلام ـ في أسمى مظاهره ـ عقلي ومنطقي إلى جانب كونه عاطفياً وإرادياً. وليس في الدين الإسلامي ماهو مخالف للعقل أو المنطق.

ولقد اهتم الدين الإسلامي بالإيمان المترافق مع العلم، فالله تعالى هو العليم، وهو مصدر العلم ﴿ . . . وَلَا يُحِيطُونَ بِشَىْءٍ مِّنْ عِلْمِهِۦٓ إِلَّا بِمَا شَآءَ ﴾

«سورة البقرة ٢٥٥» ولقد كرم الله العلماء بقوله ﴿... يَرْفَعِ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ مِنكُمْ وَٱلَّذِينَ أُوتُواْ ٱلْعِلْمَ دَرَجَٰتٍ ...﴾ «سورة المجادلة ١١»

وقوله ﴿... قُلْ هَلْ يَسْتَوِى ٱلَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَٱلَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ ..﴾ «سورة الزمر ٩»

وقوله تعالى ﴿.. إِنَّمَا يَخْشَى ٱللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ ٱلْعُلَمَٰٓؤُاْ ..﴾ «سورة فاطر ٢٨».

إن القرآن مليء بالآيات التي تحث على طلب العلم والتعلم، ومعرفة الحق والحقيقة، فلقد وردت كلمة «علم» ومشتقاتها في القرآن الكريم ما يزيد على سبعمائة وثمانين مرة، وهذا يدل على اهتمام بالغ بالعلم.

ولقد دعت جميع الآيات إلى التدبر والتفكر والمنطق السليم، وهذا هو التفكير العلمي القائم على المهارات العلمية التي توصل الباحث إلى الحقائق العلمية عن طريق البحث والتجريب والمنطق السليم.

كما أن الأحاديث النبوية الشريفة، واضحة وصريحة في الدعوة إلى السعي في طلب العلم، ولنستعرض بعضاً منها فيما يلي:

أ ـ عن أنس رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ «من خرج في طلب العلم فهو في سبيل الله حتى يرجع» «رواه الترمذي».

ب ـ إنما الدنيا لأربعة نفر: عبد رزقه الله مالاً وعلماً فهو يتقي فيه ربه ويصل فيه رحمه ويعمل لله فيه فهو بافضل المنازل، وعبد رزقه الله علماً ولم يرزقه مالاً فهو صادق النية يقول لو أن لي مالاً لعملت بعمل فلان فهو بنيته فاجرهما سواء، وعبد رزقه الله مالاً ولم يرزقه علماً يتخبط في ماله. بغير علم ولا يتقي فيه ربه ولا يصل فيه رحمه ولا يعمل لله فيه

حقاً فهو بأخبث المنازل: وعبد لم يرزقه الله مالاً ولا علماً فهو يقول لو أن لي مالاً لعملت فيه بعمل فلان فوزنهما سواء. «الترمذي وأحمد».

جـ ـ عن أبي الدرداء رضي الله عنه قال: سمعت رسول الله ﷺ يقول: «من سلك طريقاً يبتغى فيه علماً سهل الله له طريقاً إلى الجنة، وإن الملائكة لتضع أجنحتها لطالب العلم رِضاً بما يصنع، وإن العالم ليستغفر له من في السموات ومن في الأرض حتى الحيتان في الماء، وفضل العالم على العابد كفضل القمر على سائر الكواكب، وإن العلماء ورثة الأنبياء، وإن الأنبياء لم يورثوا ديناراً ولا درهماً وإنما ورّثوا العلم. فمن اخذه أخذ بحظ وافر» «رواه أبو داود والترمذي».

وهكذا نرى كم ديننا الحنيف حريص على العلم، وكما سبق لنا أن أوضحنا أن الآيات دعت إلى التفكير العلمي السليم القائم على المهارات العلمية التي توصل الباحث إلى الحقائق العلمية عن طريق البحث والتجريب والمنطق السليم وهذا أيضاً يتضح في الأحاديث السابقة كما يتضح في الحديث التالي:

«لا يُقبل إيمان بلا عمل ولا عمل بلا إيمان» (الطبراني).

ولما كان الهدف الأسمى للتربية في الإسلام هو الإيمان القائم على العلم فيتضح لنا من الحديث السابق أهمية التركيز على العمل القائم على العلم. والعمل القائم على العلم يعني المهارة، إذن فلقد اهتم الاسلام بكل شاردة وواردة فيما يسمى اليوم «علم التربية».

وهكذا فإن العودة إلى القرآن الكريم وسنة النبي محمد ﷺ والبحث فيهما سنجد كل مبتغانا .

ثالثاً: الإعتراف بقيمة الفرد « الإنسان » ومكانته بين المخلوقات. والفروق الفردية بين الناس:

ويتضح ذلك من قوله تعالى ﴿ وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِيٓ ءَادَمَ وَحَمَلْنَٰهُمْ فِي ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ وَرَزَقْنَٰهُم مِّنَ ٱلطَّيِّبَٰتِ وَفَضَّلْنَٰهُمْ عَلَىٰ كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلاً ﴾ «سورة الإسراء ٧٠». وكذلك الله أعطى الإنسان قدْره وقيمته وأوضح ذلك في قوله تعالى ﴿ وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَٰٓئِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي ٱلْأَرْضِ خَلِيفَةً قَالُوٓاْ أَتَجْعَلُ فِيهَا مَن يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ ٱلدِّمَآءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ قَالَ إِنِّيٓ أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ ﴾ «سورة البقرة ٣٠». وكذلك كرَّم الله الإنسان وأعطاه حقه من التقدير ويتضح ذلك في قوله تعالى ﴿ إِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَٰٓئِكَةِ إِنِّي خَٰلِقُۢ بَشَرًا مِّن طِينٍ ﴿٧١﴾ فَإِذَا سَوَّيْتُهُۥ وَنَفَخْتُ فِيهِ مِن رُّوحِي فَقَعُواْ لَهُۥ سَٰجِدِينَ ﴿٧٢﴾ ﴾ «سورة ص».

وتحدث القرآن أيضا عن الفروق بين الأفراد فقال عز من قائل ﴿ كُلُّ نَفْسِۭ بِمَا كَسَبَتْ رَهِينَةٌ ﴾ «سورة المدثر ٣٨» كما يتضح ذلك في قوله جل وعلى ﴿ وَأَنْ أَتْلُوَاْ ٱلْقُرْءَانَ فَمَنِ ٱهْتَدَىٰ فَإِنَّمَا يَهْتَدِي لِنَفْسِهِۦ وَمَن ضَلَّ فَقُلْ إِنَّمَآ أَنَا۠ مِنَ ٱلْمُنذِرِينَ ﴾ «سورة النمل ٩٢» وكذلك قوله ﴿ إِنَّكَ لَا تَهْدِي مَنْ أَحْبَبْتَ وَلَٰكِنَّ ٱللَّهَ يَهْدِي مَن يَشَآءُ وَهُوَ أَعْلَمُ بِٱلْمُهْتَدِينَ ﴾ «سورة القصص ٥٦». وكذلك أوضح الله لنا أن هناك أيضا فروقاً في الرزق وجاء ذلك في «سورة العنكبوت» إذ يقول ﴿ ٱللَّهُ يَبْسُطُ ٱلرِّزْقَ لِمَن يَشَآءُ مِنْ عِبَادِهِۦ وَيَقْدِرُ لَهُۥٓ إِنَّ ٱللَّهَ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ ﴾ «العنكبوت ٦٢» وكذلك أوضح لنا سبحانه وتعالى أن الفروق موجودة في الأعمال فيقول عز من قائل ﴿ أَفَمَن كَانَ مُؤْمِنًا كَمَن كَانَ فَاسِقًا لَّا يَسْتَوُۥنَ ﴾ «سورة السجدة ١٨» وكذلك في سورة مريم ﴿ وَكُلُّهُمْ ءَاتِيهِ يَوْمَ ٱلْقِيَٰمَةِ فَرْدًا ﴾ «سورة مريم ٩٥».

ومما هو معروف أن الفروق الفردية بين الناس موجودة في كل شيء فيهم كما أن الفروق الفردية بين الناس في السلوك تقوم أساساً على الميول والاتجاهات، وهكذا نرى أن الإسلام أوضح لنا كل شيء وإن كتاب الله أشار إلى كل صغيرة وكبيرة وما يقوله اليوم علماء الغرب المحدثين، إنما هو موجود منذ القدم، منذ أن نزل كتاب الله، ولكننا بحاجة إلى تدبر هذا الكتاب والتمعن فيه، والعودة إليه، وسنصل إلى أرقي مراتب العلم. ولقد وردت الأحاديث النبوية الشريفة لتدل على ذلك أيضا، وهذا يتضح من الحديث التالي:-

عن أبي موسى رضي الله عنه قال: قال النبي ﷺ «مَثَل ما بعثني الله به من الهدى والعلم كمثل غيث أصاب أرضاً، فكانت منها طائفة طيبة قبلت الماء فأنبت الكلأ، والعشب الكثير، وكان منها أجادب أمسكت الماء، فنفع الله بها الناس، فشربوا منها وسقوا وزرعوا، وأصاب طائفة منها أخرى إنما هي قيعان، لا تمسك ماءً، ولا تنبت كلأً، فذلك مثل من فقه في دين الله، ونفعه ما بعثني الله به، فعَلِم وعَلَّم، ومثل من لم يرفع بذلك رأساً، ولم يقبل هدى الله الذي أرسلت به». «متفق عليه».

وهذا يدل على الفروق الفردية بين الناس.

أما عن الإعتراف بقيمة الإنسان فقد كان رسول الله ﷺ إذا بعث سرية قال: بسم الله وبالله وفي سبيل الله وعلى مِلة رسول الله، لا تَغلُّوا ولا تغدروا ولا تمثلوا ولا تقتلوا وليداً ولا امرأة ولا شيخاً كبيراً. «أبو داود والطبراني».

وهل هناك أوضح من هذا الكلام في الإعتراف بقيمة الفرد واحترام إنسانيته.

رابعاً : الاهتمام بالقيم في المجتمع :

إن الدين الإسلامي دين علم وعمل وإيمان وقيم، دين أنزله الله رحمةً لعباده، فلا عجب إن وجدنا القرآن الكريم يدعو إلى العلم، ويدعو إلى العمل، ويدعو إلى الإيمان بالله وبرسوله، ويدعو إلى القيم الحميدة.

لقد ورد في القرآن الكريم عشر وصايا أشار إليها فضيلة الشيخ «محمود شلتوت» ـ شيخ الجامع الأزهر الأسبق ـ رحمه الله، وهي غير الوصايا العشر التي جاءت بها شريعة موسى عليه السلام، ولو نظرنا إلى هذه الوصايا العشرة لوجدنا أنها هي أسس القيم التي يمكن أن تنظم حياة المجتمع ليعيش في أمن واستقرار، وهذه هي الوصايا التي وردت في «سورة الأنعام».

قل تعالوا أتل ماحرم ربكم عليكم :

١ ـ ﴿ أَلَّا تُشْرِكُوا بِهِۦ شَيْـًٔا ﴾.

٢ ـ ﴿ وَبِٱلْوَٰلِدَيْنِ إِحْسَـٰنًا ﴾.

٣ ـ ﴿ وَلَا تَقْتُلُوٓا۟ أَوْلَـٰدَكُم مِّنْ إِمْلَـٰقٍ نَّحْنُ نَرْزُقُكُمْ وَإِيَّاهُمْ ﴾

٤ ـ ﴿ وَلَا تَقْرَبُوا۟ ٱلْفَوَٰحِشَ مَا ظَهَرَ مِنْهَا وَمَا بَطَنَ ﴾.

٥ ـ ﴿ وَلَا تَقْتُلُوا۟ ٱلنَّفْسَ ٱلَّتِى حَرَّمَ ٱللَّهُ إِلَّا بِٱلْحَقِّ ذَٰلِكُمْ وَصَّىٰكُم بِهِۦ لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ ﴾ «سورة الأنعام ١٥١»

٦ ـ ﴿ وَلَا تَقْرَبُوا۟ مَالَ ٱلْيَتِيمِ إِلَّا بِٱلَّتِى هِىَ أَحْسَنُ حَتَّىٰ يَبْلُغَ أَشُدَّهُۥ ﴾.

٧ ـ ﴿ وَأَوْفُوا۟ ٱلْكَيْلَ وَٱلْمِيزَانَ بِٱلْقِسْطِ لَا نُكَلِّفُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا ﴾.

٨ ـ ﴿ وَإِذَا قُلْتُمْ فَٱعْدِلُوا۟ وَلَوْ كَانَ ذَا قُرْبَىٰ ﴾.

٩ ـ ﴿ وَبِعَهْدِ ٱللَّهِ أَوْفُوا۟ ذَٰلِكُمْ وَصَّىٰكُم بِهِۦ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ ﴾.

«سورة الأنعام» (١٥٢)

١٠ ـ ﴿وَأَنَّ هَٰذَا صِرَٰطِي مُسْتَقِيمًا فَٱتَّبِعُوهُ وَلَا تَتَّبِعُوا۟ ٱلسُّبُلَ فَتَفَرَّقَ بِكُمْ عَن سَبِيلِهِۦ ذَٰلِكُمْ وَصَّىٰكُم بِهِۦ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ﴾. (١٥٣): «سورة الأنعام».

إن هذه الآيات الكريمة ترينا بوضوح ويقين لا يقبل الشك أن من أهداف التربية في الإسلام بناء مجتمع تسوده تقوى الله وما يتبع ذلك من عدل اجتماعي.

فمن عدم الإشراك بالله إلى إكرام الوالدين والإحسان لهما، وعدم قتل الأولاد خشية الرزق، فالله يرزق الجميع، ولقد وردت آيات عديدة عن الرزق في القرآن وكذلك عن رحمة الوالدين، وعدم الإشراك بالله، ثم البعد عن الفواحش «الزنا وغيره» سواء ما ظهر منها وما بطن، وعدم قتل النفس التي حرم الله قتلها إلا بالحق. وعدم أكل مال اليتيم، وعدم ابخاس الناس حقهم سواء في الكيل أو الميزان، وقول الحق.. إلى غير ذلك من القيم التي يزخر بها القرآن الكريم مثل:-

١ ـ ﴿وَفِىٓ أَمْوَٰلِهِمْ حَقٌّ لِّلسَّآئِلِ وَٱلْمَحْرُومِ﴾ «الذاريات ١٩».

٢ ـ ﴿وَٱلَّذِينَ فِىٓ أَمْوَٰلِهِمْ حَقٌّ مَّعْلُومٌ ﴿٢٤﴾ لِّلسَّآئِلِ وَٱلْمَحْرُومِ ﴿٢٥﴾﴾ «المعارج».

٣ ـ ﴿وَأَحَلَّ ٱللَّهُ ٱلْبَيْعَ وَحَرَّمَ ٱلرِّبَوٰا۟﴾(٢٧٥) «البقرة».

٤ ـ ﴿يَمْحَقُ ٱللَّهُ ٱلرِّبَوٰا۟ وَيُرْبِى ٱلصَّدَقَٰتِ وَٱللَّهُ لَا يُحِبُّ كُلَّ كَفَّارٍ أَثِيمٍ﴾ (٢٧٦) «البقرة».

٥ ـ ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓا۟ أَوْفُوا۟ بِٱلْعُقُودِ... ﴿١﴾﴾ «المائدة».

٦ ـ ﴿إِنَّ ٱللَّهَ لَا يَغْفِرُ أَن يُشْرَكَ بِهِۦ وَيَغْفِرُ مَا دُونَ ذَٰلِكَ.. ﴿٤٨﴾﴾ «النساء»

وهذا يدل على أن الإنسان يجب أن يكون متسامحاً.

٧ ـ ﴿إِنَّ ٱللَّهَ لَا يَظْلِمُ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ وَإِن تَكُ حَسَنَةً يُضَٰعِفْهَا وَيُؤْتِ مِن لَّدُنْهُ

أَجْرًا عَظِيمًا ﴾ (٤٠) «النساء».

وهذا يدل على أن الله حرم الظلم ويجب أن يسود العدل المجتمع.

٨ ــ ﴿ . . . وَإِنْ حَكَمْتَ فَٱحْكُم بَيْنَهُم بِٱلْقِسْطِ إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلْمُقْسِطِينَ ﴾
«سورة المائدة» (٤٢)

ولو أردنا أن نورد أشياء كثيرة لضاق المقام هنا، وخلاصة القول أن القيم التي تدعو إليها «التربية الحديثة» إنما جاءت في القرآن، والإسلام سبّاق دائما. ولننظر هنا إلى بعض الأحاديث النبوية الشريفة التي تدعو إلى القيم:

أ ــ عن أبي هريرة أن رسول الله ﷺ قال: «من كان يؤمن بالله واليوم الآخر، فلا يؤذ جاره، ومن كان يؤمن بالله واليوم الآخر فليكرم ضيفه، ومن كان يؤمن بالله واليوم الآخر، فليقل خيراً أو ليسكت». «متفق عليه».

ب ــ عن النعمان بن بشير قال: قال رسول الله ﷺ «مَثَل المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم كمثل الجسد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى». «اخرجه البخاري ومسلم».

جـ ــ عن ابن عباس قال: قال رسول الله ﷺ «لعن الله الخمر وبائعها ومشتريها وعاصرها وحاملها والمحمولة إليه وشاربها» «مسند الإمام الربيع».

د ــ عن عبدالله بن عمرو بن العاص رضي الله عنهما عن النبي ﷺ قال: «الكبائر: الإشراك بالله، وعقوق الوالدين، وقتل النفس، واليمين الغموس» «رواه البخاري».

هـ ــ عن أبي هريرة رضي الله عنه عن النبي ﷺ قال: «اجتنبوا السبع

الموبقات! قالوا: يارسول الله وما هن؟ قال: الشرك بالله، والسحر وقتل النفس التي حرم الله إلا بالحق، وأكل الربا، وأكل مال اليتيم، والتولي يوم الزحف، وقذف المحصنات الغافلات». «متفق عليه».

والحقيقة أن هذا غيض من فيض فالقرآن والسنة يدعوان إلى القيم التي تحفظ المجتمع وما أوردنا هذه الأحاديث إلا للإستشهاد بها فقط.

خامساً: الإيمان بالله الواحد:

إن في الكون قوة خلاقة مبدعة، قوة رابطة منظمة، هذه القوة هي مصدر كل القوانين الطبيعية والاجتماعية في الوجود، وهذه هي قوة الله رب العالمين، ومتى أدرك المسلم ذلك فإنه يكون قد صدّق وآمن وحظى باليقين.

إن الإيمان في الإسلام لا يتحقق بالفرض والإكراه، فالقرآن الكريم ينهانا عن الإكراه ﴿ لَآ إِكْرَاهَ فِي ٱلدِّينِ قَد تَّبَيَّنَ ٱلرُّشْدُ مِنَ ٱلْغَيِّ ﴾.
«البقرة ٢٥٦».

ويجب أن يكون الإيمان بأن الله واحداً لا شريك له يحيي ويميت وهو على كل شيء قدير، وأنه واحداً لا ولد له ولم يكن له كفواً أحد.

﴿ قُلْ هُوَ ٱللَّهُ أَحَدٌ ۝١ ٱللَّهُ ٱلصَّمَدُ ۝٢ لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ ۝٣ وَلَمْ يَكُن لَّهُۥ كُفُوًا أَحَدٌۢ ۝٤ ﴾ «سورة الإخلاص»

إن الأهداف السابقة جميعاً فيها من الآيات ما يدعو إلى الإيمان بالله وبرسوله، والقرآن مليء بالآيات التي تدعوا إلى الإيمان بالله وبرسوله وهكذا

فإن الهدف الأسمى في الإسلام هو الإيمان، وكما سبق أن أوضحنا الإيمان القائم على العقل المفكر، والعلم الصادق.

والقائل بأن الإيمان يستدعي ترك العقل جانباً، والإنسياق وراء الخيالات والعواطف، فإنه لم يفهم الإسلام الفهم الصحيح أو ربما كان يتحدث عن أديان أخرى غير الإسلام.

أما الإسلام فأنه يحض على التفكير والتأمل للوصول إلى الإيمان الصحيح لأن المؤمن يرى بعين بصره وعين بصيرته.

وفي الحديث الشريف «اتقوا فراسة المؤمن فإنه ينظر بنور الله» «الترمذي والطبراني».

وكما سبق القول فإن المؤمن هو الذي يؤمن بالله وملائكته وكتبه ورسله» وقد قال عز من قائل:

﴿ ءَامَنَ ٱلرَّسُولُ بِمَآ أُنزِلَ إِلَيْهِ مِن رَّبِّهِۦ وَٱلْمُؤْمِنُونَ كُلٌّ ءَامَنَ بِٱللَّهِ وَمَلَٰٓئِكَتِهِۦ وَكُتُبِهِۦ وَرُسُلِهِۦ لَا نُفَرِّقُ بَيْنَ أَحَدٍ مِّن رُّسُلِهِۦ وَقَالُوا۟ سَمِعْنَا وَأَطَعْنَا غُفْرَانَكَ رَبَّنَا وَإِلَيْكَ ٱلْمَصِيرُ ﴾ (٢٨٥) «سورة البقرة».

والحقيقة أن المقام لا يتسع هنا لذكر الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة التي تدعو إلى الإيمان وإن ما ورد منها هو للإستشهاد فقط.

ولما كان المجتمع العربي هو أحد المجتمعات الإسلامية فهو يتميز بمميزات خاصة يمكن إيجاز أهمها فيما يلي:

أهم مميزات المجتمع العربي الإسلامي:

١ ـ المجتمع العربي الإسلامي مجتمع أسس على الإيمان بالله ورسوله وملائكته وكتبه ورسله.
٢ ـ المجتمع العربي الإسلامي مجتمع أخلاقي.
٣ ـ المجتمع العربي الإسلامي مجتمع ديمقراطي.
٤ ـ المجتمع العربي الإسلامي في أصالته يأخذ بالعلم الصحيح.
٥ ـ المجتمع العربي الإسلامي مجتمع الأخاء الإنساني.
٦ ـ المجتمع العربي الإسلامي مجتمع حضارة تتسم بالشمول.

وفي ضوء المميزات السابقة فأنه يمكن تحديد أهم الأهداف العامة للتربية في المجتمع العربي الإسلامي بما يلي:

أهم الأهداف العامة للتربية في المجتمع العربي:

أولا: الأهداف التي تتصل بظروف البيئة والمجتمع وقوميته وتاريخه:

١ ـ تنمية قيم الدين الإسلامي الحنيف لدى الطلاب.
٢ ـ تعريف الطلاب بالتراث الإسلامي والعربي وأمجاده وقيمه.
٣ ـ تنمية روح الانتماء إلى الوطن العربي، والاعتزاز بالعروبة والإسلام.
٤ ـ تنمية القيم الديمقراطية لدى الطلاب.
٥ ـ التعرف على إمكانات الوطن العربي المادية والبشرية كخطوة على طريق الوحدة.
٦ ـ توعية الطلاب بالظروف التي يواجهها الوطن العربي.

ثانياً: أهداف تتصل بطبيعة المتعلمين:

١ ــ مساعدة الطلاب على النمو الكامل المتكامل في جميع نواحي النمو.
٢ ــ إعداد الطلاب لحياة أسرية ناجحة.
٣ ــ تنمية الشعور بالمسئولية لدى الطلاب.
٤ ــ إعداد الطلاب لمواجهة الحياة اقتصاديا. وذلك عن طريق الاهتمام بالتربية المهنية، واحترام العمل اليدوي.

ثالثاً: الأهداف التي تتصل بالفلسفة التربوية وطبيعة المواد الدراسية:

١ ــ تحقيق ايجابية المتعلم في العملية التعليمية.
٢ ــ تنمية استعدادات وقدرات الطلاب.
٣ ــ تنمية الاتجاهات العلمية لدى الطلاب، ومراعاة ميولهم. وتلبية حاجاتهم.
٤ ــ توظيف المعلومات وتحقيق الهدف الاجتماعي للعلم.
٥ ــ رفع المستوى العلمي للطلاب باستخدام التقنيات التربوية، وأساليب التدريس المتعددة.

رابعاً: الأهداف التي تتصل بطبيعة العصر:

١ ــ محاولة اللحاق بالركب العلمي، ودراسة العلوم مادة وطريقة.
٢ ــ تنمية وعي الطلاب بمحاولات الغزو الثقافي الذي اصبح يعتبر خطراً يفوق الغزو العسكري.
٣ ــ حفظ التوازن بين القيم الروحية والقيم المادية.
٤ ــ الربط بين العلم والعمل والتأكيد على قيمة الزمن وعدم هدره.
٥ ــ إعداد الطلاب لتقبل التغير.

هذه أهم ملامح الأهداف العامة للتربية في المجتمعات العربية بشكل عام، وسوف نتعرض الآن للأهداف العامة للتربية في دولة الكويت كمثال للأهداف العامة في أحد المجتمعات العربية.

الأهداف العامة للتربية في دولة الكويت

الأهداف التي تتصل بطبيعة المجتمع الكويتي:

١ ـ الإيمان بمباديء الدين الإسلامي، بحيث تصبح هذه المباديء منهج فكري وأسلوب حياة يتجسد في سلوك الفرد وعلاقاته الاجتماعية.

٢ ـ التعريف بالتراث العربي الإسلامي والعادات والتقاليد الاجتماعية فيه، والعمل على دعمها.

٣ ـ التعرف على تاريخ وتطور المجتمع الكويتي وتراثه وما تتميز به حياته الإجتماعية.

٤ ـ تنمية الشعور لدى الأفراد بالإنتماء والاعتزاز بوطنهم الكويت، وبالوطن العربي والعالم الإسلامي.

٥ ـ تقوية روابط التضامن والإخاء وروح الأسرة الواحدة بين أبناء الوطن، والتخلص من أي تعصب يرجع إلى المذهبية أو الاقليمية أو القبلية أو الطبقية.

٦ ـ إعداد الأفراد للحياة الفعالة في مجتمع يقوم على الشورى والديمقراطية وتأكيد حرية الفرد وكرامته والاهتمام بالأمور العامة والاستقلال في الرأي والشجاعة في ابدائه واحترام الرأي المعارض، والنزول عند رأي الجماعة، وممارسة مهارات العمل الجماعي.

٧ ـ إعداد أفراد يعرفون ماهم من حقوق وما عليهم من واجبات.

٨ ــ تنمية قدرة الأفراد على التفكير بأسلوب علمي، والعمل بما يتضمنه من دقة الملاحظة، والاستقصاء، وعدم التعصب، والاستناد في الرأي إلى الدليل المقنع والبرهان القاطع.

٩ ــ تنمية قدرة الأفراد على الإبداع والابتكار والتجديد.

١٠ ــ تنمية مستويات الطموح لدى الأفراد وتهيئة الفرص أمامهم للوصول إلى أقصى ما تسمح به قدراتهم ومواهبهم بما يحقق الخير لهم وللمجتمع.

١١ ــ رعاية الموهوبين والمتفوقين في جميع المجالات لاعداد القيادات القادرة على دفع عجلة التقدم في المجتمع.

١٢ ــ رعاية المتخلفين والمعوقين واعداد البرامج الملائمة لمواجهة احتياجاتهم، وحل مشكلاتهم وتحويلهم إلى قوة فعالة تسهم في بناء الوطن.

١٣ ــ تنشئة أجيال قادرة على تحمل المسئولية في شتى صورها ونواحيها، وتشجيع الأفراد على المبادرة واتخاذ القرارات بأنفسهم، والتخطيط لمستقبلهم، والاعتماد على جهودهم ونتائج أعمالهم.

١٤ ــ تهيئة الفرص لإعداد أفراد قادرين على تحمل مسئولية التغيير والتطوير، ورفض كل مظاهر التخلف والجمود.

١٧ ــ الوفاء بحاجات المجتمع الكويتي من القوى البشرية المؤهلة اللازمة لمتطلبات التنمية في مختلف القطاعات.

١٦ ــ اعداد الأفراد للعمل، وما يرتبط بذلك من اتجاهات نحو تقدير العمل والعاملين.

١٧ ــ إسهام الأفراد بالوقت والجهد والمال من أجل خدمة الجماعة والعمل على تقدمها.

١٨ ــ التعرف على امكانات الوطن العربي وطاقاته المادية والبشرية كخطوة في سبيل تحقيق التكامل والتعاون والتكافل بين ارجاء الوطن العربي.

ثانيا: الأهداف التي تتصل بطبيعة العصر

١ ــ الإهتمام بدراسة المجالات العلمية الحديثة، وتطبيقاتها بما يجعل الأفراد قادرين على تمثل مظاهر التقدم العلمي من حولهم. والإفادة بما تقدمه التقنية الحديثة من اجهزة وأدوات.

٢ ــ تنمية وعي المواطنين لحماية أنفسهم من آثار الدعاية التي تحاول أحياناً اخضاع الشعوب والأفراد لمصالح خاصة.

٣ ــ تأكيد الرابطة بين النظرية والتطبيق، وبين العلم والعمل.

٤ ــ توفير الأساليب التي تساعد على سرعة تكيف الأفراد للتغير الإجتماعي السريع، والإسهام فيه.

٥ ــ العناية بحفظ التوازن بين القيم الروحية والقيم المادية.

٦ ــ تحقيق كل من العمق والشمول في اعداد الأفراد للحياة.

ثالثا: الأهداف التي ترتبط بمطالب نمو المتعلمين وخصائصهم:

١ ــ مساعدة الأفراد على النمو الروحي السليم، وتهذيب سلوكهم بالتحلي بالأخلاق التي يدعو لها الدين الإسلامي.

٢ ــ مساعدة الأفراد على النمو العقلي السليم.

٣ ــ مساعدة الأفراد على النمو الجسمي السليم.

٤ ــ تهيئة الفرص للأفراد بما يوفر لهم النضج الإنفعالي السليم.

٥ ــ تنمية التذوق الجمالي والتعبير الفني، بحيث يستشعر الأفراد مظاهر الجمال فيما حولهم، ويستمتعون بها، ويعبرون عنها.

٦ ــ اعداد الأفراد لحياة أسرية ناجحة، ولمواجهة المشكلات السكانية.

٧ ــ الإهتمام بالتربية المهنية، وما تقتضيه من توجيه دراسي ومهني.

٨ ــ إعداد الأفراد للتعامل الناجح مع الآخلاين في مجتمعهم.

٩ ــ مساعدة الأفراد على حل مشكلاتهم الشخصية والاجتماعية، ومشكلات العمل، ووقت الفراغ وغيرها.

رابعاً: الأهداف المرتبطة بالإتجاهات التربوية المعاصرة:

١ ــ تحقيق ايجابية الفرد ونشاطه.

٢ ــ تنمية القدرة على ممارسة التعلم الذاتي.

٣ ــ مساعدة الأفراد على ممارسة التعلم المستمر مدى الحياة.

٤ ــ الإنتفاع بالتقنيات الحديثة في مجال التعلم.

أهداف المرحلة التعليمية

وهذه الأهداف توضع لكل مرحلة، فمثلاً هناك أهداف للمرحلة الإبتدائية، وأخرى للمرحلة المتوسطة، وثالثة للمرحلة الثانوية. وهذه الأهداف تشتق أساسا من الأهداف العامة للتربية، وعلى ذلك فإنه يمكن اعتبار أهداف المرحلة التعليمية إحدى مستويات الأهداف العامة للتربية، لأن الأهداف العامة للتربية توضع لجميع المراحل التعليمية، ولا يمكن تحقيقها إلا بعد أن يُنهي المتعلم جميع تلك المراحل.

وإذا كان وضع الأهداف العامة من مسئولية قيادات المجتمع المختلفة، سواء الثقافية أو السياسية أو الاقتصادية، وكذلك المتخصصين في التربية وعلم النفس، والعاملين في الحقل التربوي، فإن مسئولية وضع اهداف المرحلة التعليمية تقع على عاتق المتخصصين في التربية وعلم النفس أولاً، والعاملين في الحقل التربوي ثانياً. سواء كان منهم المعلم، أو الموجه، أو الناظر، أو الاخصائي الاجتماعي... الخ.

ومما يجدر ذكره أن هذا النوع من الاهداف يركز على نمو المتعلم وحاجاته في ضوء خبراته التعليمية السابقة، كما يؤكد على التكامل في تنمية شخصية المتعلم سواء من النواحي المعرفية، أو الانفعالية «الوجدانية»، أو المهارية كما يركز هذا النوع من الأهداف على تحقيق الربط بين المناهج الدراسية أفقياً ورأسياً.

ولننظر إلى ذلك في أهداف المراحل التعليمية بدولة الكويت

أهداف المرحلة الإبتدائية

أولا: النمو الروحي:

اكتساب المتعلم المفاهيم الأساسية للدين الإسلامي. والاتجاهات والقيم التي تساعد على بناء العقيدة الإسلامية الصحيحة. وتمكّنه من الممارسة السليمة للعبادات والأخلاق الإسلامية القويمة:

المجال المعرفي	المجال الوجداني	المجال الحركي
١ ـ فهم المباديء الأساسية للعقيدة الإسلامية فيهما صحيحا مبسطا.	١ ـ الإيمان بالله ـ عز وجل ـ وتعظيم قدرته وابداعه في خلق الكون ومحبة الله وخشيته ـ سبحانه ـ والحرص على طاعته ومرضاته والولاء للإسلام والاعتزاز به.	١ ـ ممارسة السلوك الذي يتفق والعقيدة الإسلامية حسب قدرات المتعلم.
٢ ـ معرفة الطريقة الصحيحة لأداء بعض العبادات.	٢ ـ الاهتمام بالعبادات الإسلامية وتقديرها.	٢ ـ الممارسة الصحيحة لبعض العبادات.
٣ ـ معرفة قدر مناسب من القرآن الكريم والسيرة النبوية المطهرة والقصص الديني.	٣ ـ إحترام القرآن الكريم وتعظيمه. وحب الاستماع إليه وتلاوته وحب الرسول ﷺ وسائر الأنبياء والمرسلين.	٣ ـ قراءة القرآن الكريم من المصحف الشريف ـ قراءة صحيحة وسليمة وحفظ قدر منه.
٤ ـ ادراك الطفل واجباته الأساسية نحو ربه ونحو نفسه ونحو الآخرين.	٤ ـ الحرص على الخُلق الإسلامي والتحلي بقيمه، وتفضيل ما يرضي الله.	٤ ـ الممارسة السليمة للآداب والعادات الإسلامية.

ثانيا: النمو العقلي:

اكتساب المتعلم المفاهيم والمعلومات الأساسية والاتجاهات والميول والمهارات العقلية التي تتفق ومرحلة نضجه وتسهم في تكوين شخصيته وتساعده على التكيف الناجح في بيئته.

المجال المعرفي	المجال الوجداني	المجال الحركي
١ ـ تنمية الحصيلة اللغوية واكتساب المتعلم الثروة اللغوية والمعارف الأساسية الخاصة بالقراءة والكتابة والتحدث والاستماع. ٢ ـ معرفة الرموز والمفاهيم الحسابية الضرورية للتعامل في الحياة. ٣ ـ اكتساب المتعلم بعض المعارف الاجتماعية والمفاهيم العلمية والتقنية المناسبة. ٤ ـ اكتساب أساليب التفكير السليم في حل المشكلات التي تواجهه.	١ ـ تكوين الميل إلى القراءة والاطلاع والرغبة في الاستزادة من المعرفة والاعتزاز باللغة العربية، لغة القرآن الكريم، والحرص على استخدامها. ٢ ـ تقدير أهمية الاستخدام الكمي في الحياة اليومية. ٣ ـ تقدير التقدم العلمي والتقني وأثره في حياة الإنسان. ٤ ـ تنمية الاتجاه نحو التفكير العلمي ونبذ الخرفات والأوهام.	١ ـ تكوين مهارات الاتصال اللغوية الأساسية. ٢ ـ تنمية قدرة المتعلم على اجراء العمليات الحسابية البسيطة واستخدامها في الحياة اليومية. ٣ ـ تنمية القدرة على استخدام بعض الأدوات والأجهزة البسيطة الموجودة في حياة الطفل. ٤ ـ تنمية القدرة على الملاحظة الدقيقة.

ثالثا: النمو النفسي:

اكتساب المتعلم المعارف والإتجاهات والمهارات التي توفر له الصحة النفسية وتعينه على التوافق الشخصي والإجتماعي

المجال المعرفي	المجال الوجداني	المجال الحركي
١ ـ ادراك المتعلم ما يتصف به من استعدادات ومواهب من خلال الخبرات التي يمر بها. ٢ ـ معرفة المتعلم الأساليب السليمة التي يمكنه من خلالها التعبير عن ذاته. ٣ ـ إدراك المتعلم أهمية تنظيمه لأوقاته وأعماله. ٤ ـ الإلمام ببعض صور التعبير الفني والجمالي.	١ ـ تكوين اتجاه ايجابي لدى المتعلم نحو نفسه ونحو الآخرين. ٢ ـ تنمية اتجاهات ايجابية لدى المتعلم نحو السلوك السليم. ٣ ـ تنمية احساس المتعلم بأهمية الاعتماد على النفس. ٤ ـ استمتاع المتعلم بما يقوم به من أنشطة هادفة موجهة.	١ ـ اكتساب المتعلم القدرة على المثابرة وانجاز الأعمال الملائمة لمرحلة نموه. ٢ ـ تنمية قدرة المتعلم على التعبير على انفعالاته بصورة سليمة. ٣ ـ اكتساب المتعلم عادات سليمة في تنظيم أعماله وتوزيع أوقاته. ٤ ـ اكتساب المتعلم بعض مهارات التعبير الفني والجمالي.

رابعا: النمو الاجتماعي:

اكتساب المتعلم قدرا من المعلومات والمفاهيم والميول والإتجاهات ومهارات التعامل الاجتماعي التي تساعده على النضج الاجتماعي الملائم والمشاركة الفعالة في مجتمعه.

المجال المعرفي	المجال الوجداني	المجال الحركي
١ ــ ادراك العلاقات الاجتماعية التي تربط بين الطفل وأفراد أسرته وبينه وبين زملائه. ٢ ــ معرفة البيئة الكويتية وما يربطها من علاقات بالوطن العربي والإسلامي. ٣ ــ الإلمام بالمؤسسات المختلفة في البيئة الكويتية والأساليب التي تنظم تعامله معها. ٤ ــ إدراك أهمية العمل والتعاون في حياة الفرد والمجتمع. ٥ ــ فهم الطفل لدوره الاجتماعي وادراكه لحقوقه وواجباته وحقوق الآخرين وواجباتهم.	١ ــ تنمية الشعور بالمحبة والإنتماء نحو أسرته ومدرسته ومجتمعه. ٢ ــ الإعتزاز بوطنه الكويتي وبانتمائه العربي الإسلامي. ٣ ــ تكوين إتجاهات إيجابية نحو المحافظة على الممتلكات والموارد العامة والخاصة وحسن الإفادة منها. ٤ ــ تكوين إتجاهات ايجابية نحو العمل والتعاون وتقدير دور العاملين في المهن المختلفة. ٥ ــ احترام حقوق الآخرين والتمسك بالقيم الخلقية.	١ ــ اكتساب مهارات التعامل الإجتماعي مع أسرته ومدرسته ومجتمعه. ٢ ــ المشاركة في بعض مجالات خدمة الجماعة في البيئة المدرسية والمحلية. ٣ ــ تنمية القدرة على التعامل السليم مع مرافق المجتمع ومؤسساته والإفادة منها. ٤ ــ التدرب على العمل الجماعي. ٥ ــ تنمية القدرة على التصرف الإجتماعي السليم وتكوين مهارات حسن الاستماع والمناقشة.

خامسا: النمو الجسمي:

اكتساب المتعلم قدرا من المعلومات والإتجاهات والمهارات التي تساعده على النمو الجسمي السليم وتمكنه من الاستمتاع بالأنشطة الملائمة لعمره.

المجال المعرفي	المجال الوجداني	المجال الحركي
١ ــ الإلمام بقواعد العناية بالصحة والمحافظة على اعضاء الجسم. ٢ ــ معرفة مباديء التغذية والعادات الصحية السليمة. ٣ ــ معرفة مباديء السلامة من المخاطر التي يمكن أن يتعرض لها في بيئته. ٤ ــ معرفة بعض الأنشطة العملية والألعاب الرياضية الفردية والجماعية الملائمة.	١ ــ تقدير أهمية المحافظة على الجسم وأعضائه والاهتمام بالنظافة والوقاية من الأمراض. ٢ ــ إكتساب اتجاهات صحية سليمة نحو التغذية. ٣ ــ اكتساب اتجاهات ايجابية نحو السلامة الجسمية والحذر من مخاطر البيئة. ٤ ــ تنمية الميول نحو الأنشطة العملية والألعاب الرياضية الملائمة لنموه.	١ ــ تكوين العادات المتعلقة بنظافة الجسم والملبس والمسكن والبيئة. ٢ ــ ممارسة العادات الصحية السليمة في التغذية. ٣ ــ تطبيق مباديء السلامة الجسمية في حياته اليومية. ٤ ــ ممارسة الأنشطة العملية والألعاب الرياضية الفردية والجماعية الملائمة لنموه.

أهداف المرحلة المتوسطة

أولا: النمو الروحي:

التعرف على حقائق الدين الإسلامي، وتكوين اتجاه متوازن نحو الكون والحياة وتنمية القدرة على التكيف السليم.

المجال المعرفي	المجال الوجداني	المجال الحركي
١ ــ إلمام المتعلم ببعض حقائق الدين الإسلامي التي تحقق له نقاء عقيدته وتعينه على أداء العبادات أداء سليما.	١ ــ تكوين اتجاه ايجابي نحو الثبات على الولاء للإسلام منهجا وفكرا وأسلوب حياة.	١ ــ تنمية القدرة على الممارسة السليمة لأحكام الإسلام وتوجيهاته.
٢ ــ التعرف على بعض المشكلات والتحديات التي يواجهها المجتمع العربي والأمة الإسلامية في الوقت الحاضر.	٢ ــ تنمية الوعي لدى المتعلم لمواجهة مشكلات العصر وتحدياته على هدي الإسلام ومبادئه.	٢ ــ إكتساب القدرة على التكيف مع الحياة المعاصرة ومواجهة تحدياتها بما لا يتعارض مع مباديء الإسلام.
٣ ــ الكشف عما تضمنه الإسلام من تنظيم لعلاقة الإنسان بخالقه وعلاقته بالكون باعتبار الإنسان محور هذا الكون.	٣ ــ تكوين اتجاه متوازن نحو النظرة إلى الكون والحياة والتفاعل السليم معها.	٣ ــ تنمية القدرة على العمل مع الجماعة بروح الخير والأخوة والعقل المتفتح.
٤ ــ الكشف عن الحقائق المتعلقة بتكريم الله عز وجل للإنسان وأهمية التعليم والتعلم في أن يصبح الإنسان بهذا التكريم.	٤ ــ تقوية الإرتباط بكتاب الله تعالى وسنة رسوله ﷺ على أساس من الحب والفهم والتقدير وحسن الاستفادة منها.	٤ ــ القدرة على الاستفادة من كتاب الله وسنة رسوله والرجوع إليهما كلما دعت الحاجة حسب قدرات المتعلم.

ثانيا: النمو العقلي:

إكتساب المتعلم لأساسيات المعرفة والتعرف على مصادرها وتكوين اتجاه ايجابي نحو التفكير العلمي وتنمية القدرة على ممارسة أساليب التعلم الذاتي

المجال المعرفي	المجال الوجداني	المجال الحركي
١ ـ اكتساب المتعلم لأساسيات المعرفة ومفاهيمها في صورتها المتكاملة. ٢ ـ تعرف المتعلم على ما يتمتع به وطنه وأمته العربية من امكانات بشرية ومادية. ٣ ـ التعرف على مصادر المعلومات المتنوعة وكيفية الإفادة منها. ٤ ـ اكتساب المتعلم لأساليب التفكير التي تمكنه من مواصلة التعلم وتجديد معارفه وثقافته.	١ ـ تكوين اتجاه ايجابي لدى المتعلم نحو العلم فكرا وتطبيقا. ٢ ـ تفاعل المتعلم بوعي مع حقائق دينه ومجتمعه ومطالبها واتخاذ المواقف الإيجابية منها. ٣ ـ تنمية الميل نحو الاطلاع والبحث. ٤ ـ تكوين اتجاه ايجابي نحو التعلم المستمر.	١ ـ تنمية القدرة على استخدام التفكير العلمي في الحياة اليومية. ٢ ـ تنمية القدرة لدى المتعلم على استخدام معلوماته وخبراته في مواجهة ما يقابله من مشكلات. ٣ ـ تكوين مهارات الحصول على المعلومات من مصادرها المتنوعة. ٤ ـ تنمية القدرة لدى المتعلم على ممارسة التعلم الذاتي.

ثالثا: النمو النفسي:

اكتساب المتعلم المعارف والاتجاهات والمهارات التي تساعده على تقبل ذاته وتنمية قدرته على ضبط النفس وتحمل المسئولية.

المجال المعرفي	المجال الوجداني	المجال الحركي
١ ــ معرفة المتعلم لقيم مجتمعه وأساليب السلوك الاجتماعي السليم. ٢ ــ إدراك المتعلم لتأثير الحياة العصرية في الفرد والجماعة. ٣ ــ إلمام المتعلم بالخصائص الأساسية لمرحلة نموه وما يصاحبها من تغيرات. ٤ ــ اكتشاف المتعلم لقدراته وميوله وادراكه لجوانب القوة والضعف في سلوكه.	١ ــ تقدير المتعلم لقيم مجتمعه والابتعاد عن التعصب لأهوائه ورغباته الشخصية. ٢ ــ تنمية التوازن النفسي لدى المتعلم في مواجهة متغيرات الحياة العصرية. ٣ ــ تقبل المتعلم لذاته وثقته بها. ٤ ــ تنمية اتجاهات المتعلم نحو مجالات الدراسة والأنشطة الملائمة لميوله واستعداداته.	١ ــ القدرة على ضبط النفس وعلى احترام رأي الجماعة. ٢ ــ القدرة على التوافق النفسي مع حقائق الحياة العصرية ومتغيراتها بما لا يتعارض مع القيم الإسلامية. ٣ ــ القدرة على المثابرة وتحمل المسئولية في المواقف المختلفة. ٤ ــ قدرة المتعلم على ممارسة الأنشطة العملية والفنية والجماعية.

رابعا: النمو الاجتماعي:

معرفة المتعلم لحقائق مجتمعه العربي الإسلامي وثقافته وتكوين اتجاهات اجتماعية إيجابية وتنمية القدرة على المشاركة الفعالة في مجتمع متغير.

المجال المعرفي	المجال الوجداني	المجال الحركي
١ ـ اكتساب المتعلم بعض المفاهيم والحقائق والمعلومات التي تساعده على التعرف إلى ثقافة مجتمعه العربي الإسلامي.	١ ـ تنيمة الإعتزاز بالولاء للأسرة والمجتمع والارتباط بهما وتقديرهما.	١ ـ تنمية القدرة على ممارسة الدور الإجتماعي البّناء والتفاعل السليم مع ثقافة المجتمع.
٢ ـ ادراك المتعلم لحقيقة التغير السريع الذي يفرضه العصر وسهولة الإتصال بين المجتمعات المختلفة وأثر ذلك في الفرد والمجتمع.	٢ ـ تكوين اتجاه ايجابي نحو تقبل التغير الاجتماعي في مساراته السليمة التي لا تتعارض مع دينه وثقافة مجتمعه.	٢ ـ تنمية القدرة على التكيف السليم مع متغيرات العصر التي لا تتعارض مع دينه وثقافة مجتمعه.
٣ ـ اكتساب المفاهيم التي تساعد المتعلم على معرفة حقوقه وواجباته وحقوق الآخرين وأسس التعامل الاجتماعي السليم وواجباتهم.	٣ ـ تكوين الاتجاه الايجابي نحو العمل الجماعي القائم على التعاون والتوازن بين تحقيق الذات وصالح الجماعة.	٣ ـ تنمية القدرة على حسن التعامل وكسب الاصدقاء وتقبل النقد البناء.
٤ ـ إدراك المفاهيم المتصلة بالعمل وأهميته في الحياة وضرورة الربط بين النظرية والتطبيق.	٤ ـ تنمية الاتجاه نحو حب العمل وتقدير العاملين.	٤ ـ تنمية القدرة على استثمار الوقت في العمل النافع والترويح المفيد.

خامسا: النمو الجسمي:

اكتساب المعارف المتعلقة بالنمو الجسمي للمتعلم وتكوين اتجاه ايجابي نحو بناء الجسم ووقايته وممارسة العادات الصحية السليمة.

المجال المعرفي	المجال الوجداني	المجال الحركي
١ ــ إدراك المتعلم لاحتياجات النمو الجسمي السليم وللخدمات الصحية والرياضية وكيفية الإفادة منها. ٢ ــ معرفة ما تتركه الحياة العصرية من آثار سلبية أو ايجابية في البناء الجسمي. ٣ ــ ادراك الترابط بين النمو الجسمي وجوانب النمو الأخرى. ٤ ــ معرفة المتعلم بالحقائق العلمية المتصلة بالتغيرات الجسمية واحتياجاتها.	١ ــ حرص المتعلم على الإفادة من الخدمات الصحية والرياضية المتوافرة في بيئته والتفاعل الايجابي معها. ٢ ــ الحرص على تعزيز الآثار الايجابية للحياة العصرية في مجال النمو الجسمي والحذر من مخاطرها. ٣ ــ تقبل المتعلم للمتغيرات الجسمية في هذه المرحلة. ٤ ــ تقدير أهمية المحافظة على الجسم والاعتدال في استخدامه.	١ ــ تنمية القدرة على ممارسة العادات الصحية السليمة والمحافظة على نظافة البيئة وحسن الافادة من الخدمات الطبية والرياضية. ٢ ــ تنمية القدرة لدى المتعلم على الانتفاع بمبتكرات العصر في تحقيق النمو الجسمي السليم. ٣ ــ تنمية قدرة المتعلم على توظيف نشاطه لتحقيق النمو الجسمي السليم. ٤ ــ اكتساب المتعلم القدرة على تنظيم ممارساته اليومية بما يحقق التوافق بين جوانب النمو المختلفة.

أهداف المرحلة الثانوية
بدولة الكويت

أولا: النمو الروحي:

فهم المتعلم للعقيدة الإسلامية فهما صحيحا، وتنمية اتجاه ايجابي لديه نحو ربه وعقيدته يحميه من القلق والغزو الفكري، وتنمية قدرته على ممارسة تعاليم الإسلام في العبادات ومختلف شئون الحياة.

المجال المعرفي	المجال الوجداني	المجال الحركي
١ ـ فهم المتعلم للعقيدة الإسلامية فهما يستند إلى البراهين العقلية والأدلة النقلية والتعرف على دور الاسلام في الحضارة الإنسانية، وقدرته على تنظيم الحياة في كل زمان ومكان. ٢ ـ تعميق فهم المتعلم لطبيعة المشكلات والتحديات التي يواجهها المجتمع الإسلامي في الحياة المعاصرة. ٣ ـ تنمية إدراك المتعلم للقوانين الإلهية في الكون والطبيعة، وللأحكام الشرعية التي تنظم علاقة الانسان بربه وبنفسه وبغيره من المخلوقات. ٤ ـ تعميق فهم المتعلم للقرآن الكريم ومنزلة السنة النبوية الشريفة منه ودورها في بيان مباديء الإسلام وأحكامه.	١ ـ تنمية اتجاه ايجابي لدى المتعلم نحو ربه وعقيدته، وتعميق ايمانه باركان الإسلام، وتعزيز اهتمامه بالسلوك الإسلامي في اشباع حاجات الفرد والمجتمع. ٢ ـ اقبال المتعلم على تفهم العصر والانتفاع بمنجزاته العلمية مع دعم عقيدته دعما يحميه من الشك والقلق والصراع النفسي ويساعده على مواجهة الغزو الفكري والتيارات المعادية. ٣ ـ تقدير المتعلم لما وهب الله الإنسان من قدرات واستعدادات وامكانات، ولعظيم خلق الكون وجماله ودقة نظامه. ٤ ـ تعزيز الوازع الديني وحب الله تعالى وخشيته والتمسك بكتابه وسنة رسوله ﷺ.	١ ـ تأكيد ممارسة المتعلم للشعائر والعبادات. والتكاليف الشرعية والسلوك في شتى مجالات الحياة بما يتناسب وتعاليم الإسلام. ٢ ـ تنمية قدرة المتعلم على مواجهة مشكلات العصر وتحدياته والالتجاء إلى الاسلام لمعالجتها. ٣ ـ تنمية القدرة على التأمل والملاحظة والنظر في قوانين الكون والإنسان والحياة وعلى التكيف معها. ٤ ـ توثيق صلة المتعلم بالقرآن الكريم تلاوةً وحفظا وتعبداً وتطبيقاً في الحياة وتنمية قدرته على الإستعانة بالسنة النبوية الشريفة.

ثانيا: النمو العقلي:

الماm المتعلم بأسس التفكير السليم وادراكه لحقيقة تكامل المعرفة، وتقديره للعلم والعلماء وتنمية المهارات اللازمة لاستمراره في عملية التعلم الذاتي.

المجال المعرفي	المجال الوجداني	المجال الحركي
١ ــ وعي المتعلم بما للعلوم والمعارف من أصول وغايات عربية إسلامية. ٢ ــ إلمام المتعلم بأسس التفكير العلمي وأبعاده. ٣ ــ مساعدة المتعلم على اكتشاف استعداداته وقدراته وميوله وسبل تنميتها. ٤ ــ ادراك المتعلم لمصادر المعرفة والتقنية وكتب التراث واساليب استخدامها والإفادة منها.	١ ــ تقدير المتعلم للعلم والعلماء والاهتمام بدور العرب والمسلمين في رقي الحضارة الإنسانية. ٢ ــ تنمية الاتجاهات الايجابية لدى المتعلم نحو أسلوب التفكير العلمي ونبذ الخرافات. ٣ ــ تعزيز ميل المتعلم واهتماماته وتأكيد الحرص على اشباعها دون اخلال بتكوين قاعدة ثقافية عريضة لديه. ٤ ــ تعميق دوافع التعلم الفعّال لدى المتعلم والرغبة في استمرار تحصيل العلم والمعرفة.	١ ــ تنمية قدرة المتعلم على الربط بين العلم والحياة وعلى حسن التعامل مع التقنيات الحديثة في مختلف المجالات. ٢ ــ اكتساب المتعلم مهارات التفكير الناقد والابتكاري والقدرة على استخدامها في مواجهة المواقف والمشكلات المختلفة. ٣ ــ اكتساب المتعلم الخبرات والمهارات المتنوعة التي تنمي استعداداته وقدراته وميوله. ٤ ــ تنمية مهارات التعلم الذاتي والقدرة على الاطلاع والبحث.

ثالثاً: النمو النفسي:

تبصير المتعلم بامكاناته وقدراته بما يساعده على تقبله لذاته وللآخرين وتعزيز قدرته على التوافق النفسي والاجتماعي.

المجال المعرفي	المجال الوجداني	المجال الحركي
١ ـ تعميق فهم المتعلم لقيم المجتمع القائمة على المحبة والتفاهيم والاحترام المتبادل. ٢ ـ تأكيد ادراك المتعلم لتأثير ظروف الحياة العصرية والتغير السريع على التوازن النفسي للفرد وعلاقاته مع الآخرين. ٣ ـ تبصير المتعلم بالخصائص النفسية لمرحلة نموه وما يصاحبها من تغيرات وبالحقائق المتعلقة بصحته النفسية. ٤ ـ تعميق ادراك المتعلم لجوانب القوة والضعف لديه بما يعينه على تصور واقعي لذاته ويمكّنه من مواجهة مشكلاته النفسية.	١ ـ تنمية المشاعر الإنسانية لدى المتعلم بما يكفل له تقبل ذاته والمحيطين به وتقبل الآخرين له. ٢ ـ تعزيز اتجاه المتعلم نحو الاستجابة لمتغيرات العصر بما يحقق له التوازن النفسي والاجتماعي. ٣ ـ تعزيز تقدير المتعلم لذاته وثقته بنفسه بصورة متوازنة. ٤ ـ حرص المتعلم على تنمية جوانب قوته وتقبل جوانب القصور والعمل على علاجها.	١ ـ تعزيز قدرة المتعلم على المشاركة الجماعية والتعامل الناضح مع الآخرين في مختلف شئون الحياة. ٢ ـ تنمية القدرة على التوافق النفسي مع حقائق العصر وحركة التغير السريع. ٣ ـ تنمية القدرة على الاعتماد على النفس وتحمل المسئولية واتخاذ القرارات وتحقيق التوازن بين الرغبة في الاستقلال والاعتماد على الآخرين. ٤ ـ تنمية قوة الإرادة والمثابرة في أداء الأعمال.

رابعا: النمو الاجتماعي:

ادراك المتعلم للأسس التي يقوم عليها المجتمع ولمشكلاته المعاصرة، وتعزيز اتجاهه الايجابي نحو وطنه وابراز قدراته على المشاركة الفعالة في تلبية احتياجات المجتمع.

المجال المعرفي	المجال الوجداني	المجال الحركي
١ ــ ادراك المتعلم للأسس والمفاهيم الإسلامية التي تقوم عليها العلاقات بين الفرد والمجتمع بمؤسساته المختلفة. ٢ ــ تأكيد وعي المتعلم بدوره في قضايا التنمية والانتاج وتعرّفه على ما يواجهه المجتمع من مشكلات يفرضها العصر. ٣ ــ ادراك المتعلم للتكامل بين العلوم المختلفة ودور هذا التكامل في وظيفية المعرفة. ٤ ــ ادراك المتعلم لقيمة العمل المنتج وأهميته للفرد والمجتمع.	١ ــ تأكيد انتماء المتعلم للمجتمع بمؤسساته المختلفة من منظور إسلامي، وتنمية ايمانه بحقوق المواطنة وواجباتها وحرصه على ذلك كله على أن يكون قدوة طيبة. ٢ ــ تعزيز تقبل المتعلم للتغيرات الاجتماعية التي تمليها طبيعة العصر بما لا يتعارض مع قيم الاسلام، وتنمية اتجاه ايجابي لديه نحو التقنيات الحديثة كوسيلة رئيسة لاحداث التغير. ٣ ــ تنمية الحرص لدى المتعلم كي يحقق ذاته في اطار المنافسة الشريفة، مع الاحتفاظ بروح الفريق والإيمان بين أفراد الجماعة. ٤ ــ تأكيد حرص المتعلم على تقدير قيمة الوقت وحسن استثماره.	١ ــ تزويد المتعلم بالخبرات والمهارات التي تمكنه من المشاركة الفعالة في تقدم المجتمع والدفاع عن الوطن ومناصرة قضايا العرب والمسلمين. ٢ ــ تنمية قدرة المتعلم على التكيف السليم مع ما يمليه العصر من اساليب وتقنيات في مختلف مجالات الحياة بما لا يتعارض مع مبادىء الإسلام. ٣ ــ حسن اختيار المتعلم لنوع الدراسة أو المهنة بما يؤهله لاداء دور فعال في الحياة بالتعاون مع الآخرين. ٤ ــ تنمية قدرة المتعلم على ممارسة الأنشطة البناءة التي تؤهله ليصبح عضوا منتجا في المجتمع.

فهم المتعلم لوظائف الاعضاء ومساعدته على تقبل التغيرات الجسمية ومطالبها في هذه المرحلة، وتنمية العادات الصحية السليمة.

المجال المعرفي	المجال الوجداني	المجال الحركي
١ ـ إدراك المتعلم ما يترتب على نضجه الجسمي من مسئوليات دينية وخلقية وسلوكية. ٢ ـ معرفة المتعلم آثار الحياة العصرية على النمو الجسمي وسلامته. ٣ ـ اكتساب المتعلم قدرا وافيا من الحقائق المتعلقة بالتغيرات الجسمية المتميزة لهذه المرحلة وما تتطلبه من رعاية غذائية ورياضية ووقائية. ٤ ـ ادراك المتعلم لأهمية الاعضاء الجسمية ووظائفها وضرورة المحافظة عليها.	١ ـ تكوين اتجاه ايجابي لدي المتعلم نحو سلامة بدنه ونشاطه وتكامل غذائه وفقا لما شرعه الله من مباديء. ٢ ـ تعميق الاتجاه الايجابي نحو وقاية الجسم من الآثار السلبية للحياة العصرية، والانتفاع بمنجزاتها في تحقيق النمو الجسمي السليم. ٣ ـ مساعدة المتعلم على تقبل التغيرات الجسمية المميزة لهذه المرحلة، وتوجيهها توجيها نافعا. ٤ ـ اهتمام المتعلم بممارسة انواع النشاط البدني الملائم، وتقديره لأهمية الصحة الجسمية وارتباطها ببقية جوانب النمو.	١ ـ تنمية مهارات العناية بالجسم وان يكون سلوكه وفقا للمستوى الخلقي اللائق في هذا المجال. ٢ ـ زيادة قدرة المتعلم على الانتفاع بمنجزات العصر في تحقيق النمو الجسمي السليم وتنمية مهارات الأمن والسلامة لديه. ٣ ـ تنمية مهارات الحركة لدى المتعلم ومساعدته على حسن توظيف طاقاته البدنية بما يتناسب وسنه. ٤ ـ تنمية العادات الصحية السليمة لدى المتعلم.

أهداف الصف الدراسي

وتشتق أهداف الفصل الدراسي من أهداف المرحلة التعليمية، ومن الأهداف العامة للتربية.

وعلى ذلك فإنه يمكن اعتبار أهداف الصف الدراسي أحد مستويات أهداف المرحلة التعليمية التي تعتبر في الوقت نفسه أحد مستويات الأهداف العامة للتربية، وبمعنى آخر فإن أهداف الصف الدراسي تعتبر ضمناً أحد مستويات الأهداف العامة للتربية. حيث أن أهداف الصف الدراسي تسعى إلى تحقيق أهداف المرحلة التعليمية، التي تسعى في الوقت نفسه إلى تحقيق الأهداف العامة للتربية. ولذلك فإن اهداف الصف الدراسي تكون وسطاً في صياغتها بين التحديد والعمومية، كما إنها تؤكد على الترابط الأفقي بين أهداف المجالات الدراسية في الصف الواحد بما يحقق النمو المتكامل لشخصية المتعلم.

أهداف المجالات الدراسية

ويقصد بها أهداف مجال معين من مجالات الدراسة بشكل عام في جميع المراحل الدارسية في نظام تعليمي، كأهداف تدريس العلوم، أو أهداف تدريس الرياضيات أو أهداف تدريس التربية الإسلامية... الخ.

وتشتق هذه الأهداف من الأهداف العامة للتربية، ومن طبيعة المجال الدراسي، لتوضح مدى ما يسهم به هذا المجال في تحقيق الأهداف العامة للتربية.

والأهداف في هذا المستوى تكون على قدر من العمومية، فهي لا تتناول مقرراً معيناً أو فرعاً من فروع المجال، وبالتالي لا ترتبط بموضوعات محددة أو بمتطلبات النمو لمرحلة عمرية معينة.

ويشترك في بناء هذه الأهداف، متخصصون في المجال الدراسي ومتخصصون في اساليب تدريس هذا المجال، أي متخصصين في التربية بالاضافة إلى متخصصين في مجال علم النفس التعليمي.

ومن أمثلة أهداف هذا المستوى ما يلي:

الأهداف العامة لتدريس العلوم في الوطن العربي

لقد أصدر مؤتمر المعلمين العرب الذي عقد في الإسكندرية حول «تطوير تدريس العلوم في الوطن العربي» التوصيات التالية، والتي يمكن اعتبارها كأهداف لتدريس العلوم في الوطن العربي. وهي:

أ ـ إبراز دور الحضارات العربية والإسلامية لتعزيز ثقة المواطن بنفسه وبأمته.

ب ـ تنمية روح تقدير العلم والعلماء، وخاصة العرب منهم، والسعي إلى مجتمع الخير في ظلال العلم.

جـ ـ إعداد العلماء الذين يستطيعون تحقيق النهضة الشاملة.

د ـ مساعدة الطلاب على كسب معلومات وظيفية بصورة مناسبة.

هـ ـ تنمية قدرة الطلاب على استخدام الأسلوب العلمي في التفكير.

و ـ مساعدة الطلاب على كسب الاتجاهات المناسبة.

ز ـ تنمية الإهتمامات العلمية وإشباع رغبة حب الاستطلاع في التلاميذ.

ح ـ اكتساب المهارات الفكرية واليدوية والحركية.

ولقد حدد يوسف صلاح الدين قطب الملامح الأساسية للأهداف التي ينبغي أن تقوم عليها برامج التربية العلمية في العالم العربي بما يلي:

١ ـ أن تهدف التربية العلمية إلى تكوين العقلية العلمية، والروح العلمية، باعتبار أن الأسلوب العلمي أهم صفة تتميز بها العلوم الحديثة.

٢ ـ أن تهدف التربية العلمية إلى تفهم أفراد الشعب دور العلوم في حياتنا، وأن يعرفوا أن التقدم التكنولوجي قد مكن الإنسان من التغلب على كثير من المشكلات.

٣ ـ أن تهدف التربية العلمية إلى توضيح الأساسيات العلمية للقاعدة الشعبية العريضة، التي تساعدهم على فهم الظواهر الطبيعية والمكتشفات الحديثة، والأسس العامة التي يقوم عليها استخدام العلم والتكنولوجيا.

٤ ـ أن تهدف التربية العلمية إلى توجيه المعلومات والحقائق العلمية إلى ما

ينفع المجتمع والأفراد، وأن لا تكون مجرد تلقين للمعلومات والحقائق، لأن ذلك قد يؤدي إلى نوع من السلبية في استخدام هذه المعلومات.

٥ ـ أن تهدف التربية العلمية إلى الاسهام في تنشئة جيل واع مؤمن بالله وبنفسه، وبقدرته على التغلب على جميع العقبات عن طريق بذل الجهد المتواصل.

٦ ـ أن تهدف التربية العلمية إلى اجتذاب الموهوبين من أبناء الأمة العربية للإقبال على التخصص في ميادين العلم والتكنولوجيا، مع الإهتمام بالدراسات الإنسانية، فلا يجب أن يكون تقدم العلوم على حساب القيم الروحية.

كان هذا عرضاً سريعاً للأهداف العامة لأحد المجالات الدراسية.

ومما يجدر ملاحظته أن الأهداف العامة للمجالات الدراسية تتدرج إلى مستويات فهناك أهداف مجال دراسي في كل مرحلة كأن نقول «أهداف تدريس العلوم في المرحلة الابتدائية» أو «أهداف تدريس العلوم في المرحلة المتوسطة»، ثم هناك أهداف مقرر معين للصف الدراسي... إلخ.

الفصل الثالث

تصنيف الأهداف على أساس جوانب الخبرة

أولاً : مساعدة الطلاب على كسب معلومات وظيفية بصورة مناسبة

ثانياً : مساعدة الطلاب على كسب مهارات مناسبة

ثالثاً : مساعدة الطلاب على كسب الاتجاهات المرغوب فيها .

رابعاً : مساعدة الطلاب على كسب الاهتمامات الميول المناسبة بطريقة وظيفية

خامساً : تدريب الطلاب على استخدام الاسلوب العلمي أو المنطقي في التفكير
جهود العلماء والإيمان بالقيم الانسانية

سادساً : مساعدة الطلاب على كسب صفة تذوق العلم وتقدير
جهود العلماء والإيمان بالقيم الإنسانية

تصنيف الأهداف على أساس جوانب الخبرة

تمهيد:

تعني الخبرة عملية التفاعل بين الفرد وبين الظروف الخارجية في البيئة التي يستجيب لها. ولذلك فهي تشمل كل أنواع النشاط المتضمنة في جهود الشخص ليتكيف بنجاح لموقف جديد، ويقصد بالبيئة هنا البيئة بظروفها الطبيعية والنفسية والإجتماعية والثقافية. ويمكن اعتبار الخبرة على أنها موقفاً أو مجالاً له زمان ومكان معينين، يتفاعل فيه الفرد، ويعيش مع عناصره المختلفة، من أفراد وعلاقات وأشياء، وينشأ فيها استجابات وردود أفعال، نتيجة ما يحدث من مثيرات خلال عملية التفاعل، ولذلك فإن الخبرة هي «التجربة الحية التي يعيشها الإنسان في مواقف حياتية متعددة». فالإنسان في حياته يمر بمواقف مختلفة، يتفاعل فيها، ويؤدي كل موقف إلى آخر، لا ينقل الموقف أو يكتسبه، وإنما يكتسب منه ما يستجيب إليه وما يؤثر فيه فيتعلمه نتيجة ما يحدث في سلوكه من تغيرات تتمثل في معارف واتجاهات وميول وأساليب تفكير. . . الخ.

وهكذا يتضح أن الخبرة أشمل واعم من المعرفة، فالمعرفة هي مجرد الإحاطة بالمعلومات التي يكتسبها الإنسان حول أمور حياته وكنهها، ويمكن أن

تُعّرف المعرفة على أنها « العلم بالشيء أو الاحاطة به »، والمعرفة يمكن الحصول عليها من مصادر متعددة مثل الكتاب أو التلفاز أو من صديق، والمعرفة تتناول العقل والذاكرة فقط، أما الخبرة فإن الإنسان يعيشها بجسمه وحواسه، وعقله، ونفسه. ولهذا فإنه يكوّن منها المعلومات والإتجاهات والميول والقيم وأساليب التفكير. . . الخ.

ولهذا فإن تصنيف الأهداف على أساس جوانب الخبرة له أهمية كبيرة في العملية التعليمية.

الأهداف على أساس جوانب الخبرة:

تصنف الأهداف على أساس جوانب الخبرة إلى ما يلي:

١ ــ مساعدة الطلاب على كسب معلومات مناسبة بصورة وظيفية.
٢ ــ مساعدة الطلاب على كسب مهارات مناسبة.
٣ ــ مساعدة الطلاب على كسب الإتجاهات المرغوب فيها.
٤ ــ مساعدة الطلاب على كسب الإهتمامات والميول المناسبة بطريقة وظيفية.
٥ ــ تدريب الطلاب على استخدام الأسلوب العلمي أو المنطقي في التفكير.
٦ ــ مساعدة الطلاب على كسب صفة تذوق العلم وتقدير جهود العلماء، والايمان بالقيم الإنسانية.

هذا وسنتناول الآن كل هدف من الأهداف السابقة بالشرح.

أولاً : مساعدة الطلاب على كسب معلومات وظيفية بصورة مناسبة

تحتل المعلومات مركزاً هاماً في العملية التربوية لأنها تعتبر حجر الزاوية للمعرفة الحقيقية، واهتمت جميع الفلسفات بتعميق معرفة الطلاب العلمية، والتربية التي لا تهتم بالمعرفة العلمية تعتبر تربية فاشلة. ولكن بالرغم من الأهمية الواضحة للمعلومات في شتى أنواع العلوم. إلا أن الأهمية الحقيقية للمعلومات تكمن في دورها الوظيفي. أي يجب أن يكون لها وظيفة ودور واقعي في حياة الطلاب.

كما أن المعلومات التي تدرس يجب أن تكون مناسبة. ويقصد بكلمة مناسبة هنا، أن المعلومات يجب أن تراعى خصائص نمو الطلاب، وأن تكون مناسبة للعمر العقلي لهم، وإن تكون امتدادا لخبرات سبق وأن تعلموها وبمعنى آخر أن يكون هناك ترابط رأسي وأفقي لهذه المعلومات.

أهمية المعلومات :

أ ـ المعلومات تشبع حاجة حب الإستطلاع لدى الطلاب:

يعيش الطالب في بيئة تحكمها نظم وقوانين طبيعية واجتماعية معينة، وتحدث فيها ظواهر طبيعية واجتماعية معينة، ويتفاعل الطالب مع هذه النظم وتلك الظواهر، يؤثر فيها ويتأثر بها، ومعنى ذلك أنه يمر بخبرات عديدة يكتسب الكثير منها، ولذلك فهو في تفاعل مستمر مع البيئة، وهذا ما يدفعه إلى البحث والإستقصاء عن مسببات ما يحدث حوله. سواء كانت ظواهر طبيعية أو اجتماعية، وهو في ذلك يكتسب معلومات جديدة تشبع عنده حاجة حب الإستطلاع.

ب ـ المعلومات الوظيفية تساعد الإنسان على استثمار بيئته وحل مشكلاته:

إن اكتساب المعلومات الوظيفية لا يشبع حاجة حب الإستطلاع فقط لدى الطالب، وإنما تجعل الطالب أكثر قدرة على فهم بيئته وما يدور بها، وما تحويه من إمكانات وطاقات، سواء المادية منها أو البشرية، وهذا ما يساعده على أن يكون عاملاً فاعلاً في استثمار بيئته، ويساعده مساعدة فاعلة في حل المشكلات التي تواجهه، في حدود قدراته وامكاناته.

جـ ـ المعلومات الوظيفية تصقل شخصية الطالب:

إن معظم مكونات الشخصية الإنسانية ليست فطرية، ولكنها مكونات مكتسبة، يكتسبها الإنسان نتيجة التفاعل بينه وبين بيئته، ولذلك يقال أن «الإنسان ابن بيئته». وليس من الضروري أن يكتسب الطالب أو الإنسان جميع الخبرات التي يمر بها، إذ أن اكتساب الخبرات يتوقف على درجة الذكاء، والدافعية، والخلفية الثقافية، ودرجة النضج، والخبرات السابقة... الخ. ويمكن اعتبار المعلومات هنا كجانب من جوانب الخبرة المربية، التي تساعد على إكساب الميول والعادات والمهارات، وتنمية الإتجاهات، وكسب صفة التذوق الجمالي وأوجه التقدير.

ولو نظرنا إلى المعلومات من زاوية أنها تساعد على تكوين الميول، فنجد أنها تقدم معلومات جديدة حول هذه الميول بحيث يمكن للطلاب أن يدركوا خواصها وعلاقاتها، ومستويات تأثيرها وتأثرها.

كما أن المعلومات الصحيحة تساعد على تكوين العادات الصحيحة، فالشخص الذي اعتاد على شرب المياه الغازية بعد الأكل مباشرة، ظناً منه أنها تساعد على الهضم، يعدل عن هذه العادة، بل ويبتعد عن شرب المياه

الغازية بعد الأكل عندما يعلم أنها لا تساعد على الهضم بل ربما تعيقه... الخ

وهكذا يتضح لنا أن المعلومات تساعد على صقل شخصية المتعلم، بما تقدمه من معلومات صحيحة تؤدي إلى اكتساب الإتجاهات وتنمية الميول وتعديل للعادات وتكوين العادات الحسنة.

مواصفات المعلومات:

١ ـ أن تكون المعلومات وظيفية:

ويقصد بوظيفية المعلومات هي أن يكون لها دور في حياة الطالب، وهذا الدور يتناسب مع مرحلة النمو التي يمر بها الطفل فالمعلومات الوظيفية الملموسة في المرحلة الإبتدائية تختلف عن المعلومات الوظيفية في المرحلة المتوسطة (الإعدادية)، بمعنى أن اهتمامات الطالب في المرحلة الابتدائية غير اهتمامات الطالب في لمرحلة المتوسطة (الإعدادية) والثانوية. فالطالب في المرحلة الإبتدائية يشعر بوظيفية المعلومات عندما يدرس درس استنبات النباتات، أو عندما يدرس مِمَ يُبنى البيت؟، والحاجة إلى النبات والحيوان... الخ، في حين طالب المرحلة الثانوية يهتم بدروس الوراثة، والبيئة، وبعض الأمراض، والأغذية المساعدة على النمو... الخ.

ومما يجدر ملاحظته أنه عندما لاتكون المعلومات وظيفية فإن الحال كثيراً ما ينتهي إلى كراهية الطالب للمادة وانصرافه عنها، بل وقد يتعدى الأمر ذلك إلى كراهية المعلم والمدرسة والسخط عليهما، ومن ثم يبدأ العبث بمرافق المدرسة بل وبكل ما ينتمي إليها من قريب أو بعيد. ومعنى ذلك أنه لابد من الاهتمام بوظيفية المعلومات أي بجعلها ذات وظيفة بالنسبة لحياة الطالب،

ويقصد بذلك كما أوضحنا أن تكون ذات فائدة له. وأن تساعده على حل مشكلاته واشباع حاجاته، وتعديل اتجاهاته، وتنمية ميوله، وتلبية مطالب نموه.

٢ ــ أن تكون متمشية مع روح العصر:

لقد حدثت تطورات كبيرة في مجال العلوم سواء الاجتماعية منها أو الطبيعية ولذلك لابد أن تكون المعلومات حديثة، وتتمشى مع آخر الاكتشافات والإختراعات العلمية، واحدث البحوث الاجتماعية والنفسية.

لذلك وجب على المعلم أن يلاحق التقدم العلمي باستمرار حتى يكون قدوة لطلابه وحتى يمكنه من أن يتصدى وأن يجيب على أي سؤال من أسئلة طلابه، كما أن حداثة المعلومات ومسايرتها لروح العصر يجعلها تثير انتباه الطلاب وتحببهم في المادة الدراسية، لأنه يشعر بأن هذه المعلومات تجعله فعلاً يعيش عصره.

٣ ــ أن تكون المعلومات دقيقة:

إن دقة المعلومات يعضد موقف المعلم في الفصل، ويُكسب الطالب إتجاهاً موجباً نحو الدقة، بمعنى أن يكون دقيقاً في ألفاظه، دقيقاً في عمله، دقيقاً في ملاحظاته، ومواعيده.

ويجب على المعلم أن يبتعد عن الإختصار المخل، لأنه يقدم في هذه الحالة معلومات مبتورة أو مشوهه، وهذا مما يؤثر على الطالب سواء في معلومات أو في اتجاهاته. كما يجب عليه أن يبتعد عن الاسهاب الممل لأن ذلك يؤدي إلى إنصراف طلابه عنه.

٤ ـ أن تكون المعلومات مرتبة ترتيباً منطقياً وسيكولوجياً:

ويقصد بالترتيب المنطقي أي أنها تتدرج من المعلوم أن المجهول، ومن البسيط إلى المركب أما الترتيب السيكولوجي فهو يبدأ من حاجات المتعلمين .

وهكذا فإن المزج بين هذين الاتجاهين يجعل المعلومات محبوبة لدى الطلاب.

٥ ـ أن تكون المعلومات مناسبة لمستوى الطلاب:

وهذا يعني أن تكون المعلومات مناسبة لمستوى نضج الطلاب ومتمشية مع نواحي النمو المختلفة فيهم. سواء كان ذلك النمو عقلياً أو وجدانياً، أو اجتماعيا، أو بدنيا أو نفسيا، لأن المعلومات إذا كانت أعلى من مستواهم شعروا بصعوبتها وعدم فهمها وهذا ما يجعلهم يكرهونها ويبتعدون عنها، أما إذا شعر الطلاب بأن هذه المعلومات اقل من مستواهم ولا تتحدى قدراتهم، فهذا يدفعهم إلى اهمالها والإنصراف عنها والشعور بعدم أهميتها بالنسبة لهم.

ثانيًا: مساعدة الطلاب على كسب مهارات مناسبة

يمكن أن يُعرف أي سلوك يتصف بالتكرار، ويتكون من سلسلة من الأعمال المعقدة التي يتم أداؤها بطريقة ثابتة نسبياً، بأنه مهارة. مثل استعمال الأجهزة والأدوات المخبرية، والطباعة على الآلة الكاتبة، والعزف على الآلات الموسيقية وقيادة السيارة. . . الخ.

وعلى ذلك يمكننا أن نُعّرف المهارة على أنها «ذلك الشيء الذي تعلم الفرد أن يؤديه عن فهم، بسهولة ويسر ودقة، وقد يؤدي بصورة بدنية «عضلية» أو عقلية». ويحتاج الطالب إلى العديد من المهارات التي تلزمه في حياته المدرسية أو الاجتماعية.

والمهارات عديدة ومتنوعة، ولا يقصد بها المهارات الحركية فقط، بل هناك المهارات الاجتماعية، مثل كيفية التعامل مع الناس، والتفاهم مع الآخرين، وتكوين الصداقات.. الخ، وهناك أيضا المهارات العقلية «الأكاديمية» مثل اجراء بعض العمليات من الجداول والرسوم البيانية.

ويجب أن تكون المهارات مناسبة للعمر العقلي وكذلك العمر الزمني للطلاب لأن بعض المهارات يحتاج إلى درجة معينة من نضج العضلات حتى يستطيع الطالب أن يؤدي العمل بدقة وسهولة.

ومما يجدر ملاحظته أن المهارة تستمر في النمو إلى أن تصل إلى حد معين لا تنمو بعده، وتستمر على هذا الحال فترة زمنية قد تطول أو تقصر حسب عوامل معينة، ثم تأخذ بعدها في الانحدار بسبب عوامل كثيرة من أهمها الصحة، والسن.

ويتوقف اكتساب المهارة على عوامل عديدة.

أهم العوامل التي يتوقف عليها كسب المهارة:

أ ـ درجة نضج المتعلم.

ب ـ تكوينه وبناؤه الجسمي.

جـ ـ تنظيم وحدات العمل.

د ـ درجة تعقيد المهارة التي يريد الفرد تعلمها. حيث توجد مهارات بسيطة، وأخرى مركبة.

هـ ـ دافعية المتعلم.

و ـ التدريب المستمر تحت اشراف وتوجيه.

مكونات المهارة الحركية:

عندما يؤدي الفرد عملاً أو يتعرض إلى موقف مألوف، فإن الأفعال تكون مباشرة وناجحة غالباً، ويقصد بالنجاح هنا «الإتقان»، ولا يتردد الفرد في سلوكه، ولا يتوقف ليعرف الخطوة التالية، أي أنه لا يضيع الوقت، ولا يبذل جهداً كبيراً، ولا ينفق أموالاً أكثر في أداء عمل غير ناجح، كما أنه عندما يؤدي العمل بطريقة آلية سهلة وسلسه، وينجح في عدم تعريض حياته أو حياة الآخرين للخطر يمكننا أن نسميه ماهراً.

وعلى ذلك فإن هناك مكونات أساسية للمهارة الحركية هي:

أ ـ الأداء المتقن:

ويقصد بالأداء المتقن النجاح في تأدية العمل، أو أداء العمل على خير وجه يمكن أن يؤدي فيه.

ب ـ الاقتصاد:

وللإقتصاد هنا ثلاث فروع هي:

١ ـ الإقتصاد في الوقت (السرعة):

وتعتبر السرعة في أداء أي عمل أحد المكونات الأساسية للمهارة الحركية، ونود هنا أن نوضح أن الوقت الذي يمر بين حدوث المثير والإستجابة يسمى زمن الرجع يعتبر أحد مقاييس السرعة، ويختلف هذا الوقت من فرد لآخر.

٢ ـ الإقتصاد في الجهد (التوافق):

ويقصد بذلك عدد السعرات الحرارية التي يحتاجها الفرد لأداء عمل معين، فكلما كان عدد السعرات الحرارية أقل كان الجهد المبذول في أداء العمل أقل، ويؤدي التوافق والتآزر الحركي العصبي إلى سهولة العمل واتزان الشخص الذي يقوم بالآداء.

٣ ـ الإقتصاد في التكاليف:

ويقصد بذلك قلة الأموال التي تنفق على أداء العمل.

جـ ـ الأمن:

ويقصد بالأمن هنا مراعاة العوامل التي تؤدي إلى سلامة الشخص الذي يقوم بأداء العمل، وكذلك سلامة الآخرين.

ومما سبق يمكننا تعريف المهارة تعريف اجرائي على أنها «أداء العمل باتقان مع الإقتصاد في الوقت والجهد والتكاليف ومراعاة عوامل الأمن والسلامة».

أهمية المهارات:

أ ـ تساعد الطلاب على تفهم العملية التعليمية فهماً حقيقياً:

يوجد فرق كبير بين طالب يؤدي الاعمال المناطة به في دقة وسهولة ويسر، وفي سرعة وفهم لها. وبين طالب يؤدي ذلك العمل تأدية آلية فقط دون فهم لما يعمل، وكذلك هناك فرق بين طالب يستطيع أن يستخرج الحقائق من الرسومات البيانية، وأن يقارن هذه الحقائق مقارنة واعية، وطالب آخر لا يستطيع أداء ذلك ومما يلاحظ أن اكتساب المهارة يحتاج إلى وقت كبير، ويختلف هذا الوقت من طالب لآخر، كما يحتاج من الطالب أن يكون ايجابيا في العملية التعليمية.

وهكذا نلاحظ أن المهارة تساعد على تفهم الطالب لما يعمل، وهذا أحد الأهداف التي تسعى التربية إلى تكوينها لدى الطلاب.

ب ـ تساعد الطلاب على اتقان العمل:

أن الطالب عندما يكتسب المهارة فإنه يؤدي العمل على الوجه الأكمل، أي يؤدي العمل تأديه صحيحة، وهذا يؤدي إلى قلة الوقوع في الاخطاء التي قد تكلف وقتاً وجهداً ومالاً، وقد تؤدي احياناً إلى مخاطر كبيرة على سلامة الطالب، فالطالب الذي يتعامل مع جهاز لتحضير غاز «كبريتيد الهيدروجين» إذا لم يكتسب المهارة في التعامل مع هذا الجهاز، فإن الجهاز قد ينفجر

ويعرض الطالب وزملاؤه إلى اخطار كبيرة، والطالب الذي لا يتقن استخدام المراجع العلمية. قد ينفق وقتاً طويلاً للتوصل إلى ما يريده، وعندما يتوصل إليه فإنه قد لا يتقن استخدام المعلومات التي توصل إليها، ويختلف الأمر في حالة كونه ماهراً، إذ يستخدم المراجع بسهولة وسرعة ودقة، ويستفيد من المعلومات التي حصل عليها من تلك المراجع.

وهكذا نرى أن المهارة تؤدي إلى اتقان العمل.

جـ ـ تساعد الطالب على تقبل التغيرات الجديدة:

إن التقدم المستمر، وبصورة كبيرة وسريعة وخاصة في مجال العلم والتكنولوجيا يؤدي إلى تغيرات كثيرة وفي مجالات مختلفة، الأمر الذي يتطلب مهارات مختلفة عن المهارات السابقة التي كانت لدى الأفراد ليصبحوا قادرين على متابعة العمل، ومسايرة التقدم، ولعل أوضح ظاهرة على ذلك هي مراكز التدريب أثناء الخدمة، حيث تقوم وزارات التربية في معظم الدول بإنشاء مراكز لتدريب المعلمين أثناء الخدمة بسبب المستجدات التربوية، حيث يجد المعلمون أنفسهم وجها لوجه أمام مهارات تتطلبها مستجدات العمل في حين أن ما حصّلوه من علم ومعرفة لا يؤهلهم لممارسة هذه المهارات، ولهذا تقام مراكز التدريب أثناء الخدمة، في شتى وزارات الدولة ليتقن العاملين فيها تلك المهارات الجديدة مما يساعدهم على تقبل التغير.

ثالثاً: مساعدة الطلاب على كسب الاتجاهات المرغوب فيها.

يمكن تعريف الاتجاه بأنه «مفهوم يشير إلى معتقدات الفرد». حيث أن الفرد قد يقبل وضعاً وقد يرفض آخر، فقبول الشيء أو رفضه كلها تعبيرات تتصل بالاتجاه.

ويتضمن الاتجاه بعض المعرفة بموقف معين، على أن المظهر الأساسي للإتجاه يتصف بصبغة انفعالية معينة يترتب عليها النزوع إلى العمل. ولذلك تعتبر الإتجاهات عاملاً أساسيا في تحديد السلوك.

وعلى ذلك يمكننا القول بأن الاتجاه هو «ذلك الإستعداد النفسي أو التهيؤ العقلي الذي يتكون عند صاحبه، نتيجة لخبراته السابقة، ويجعله يسلك سلوكاً معيناً، ذا طابع خاص إزاء الأشخاص أو الأشياء أو الآراء».

وهناك نوعين من الاتجاهات أحدهما يتصل بالدراسة العلمية، مثل حب الاستطلاع وتقدير العلماء، والثاني يرتبط بفلسفة المجتمع وقيمه، مثل الاتجاه نحو استخدام العلم من أجل الإنسان، كما يمكن تغيير الاتجاهات بتغيير مكوناتها الإنفعالية، ولكن ذلك يحتاج إلى جهد كبير لأن الاتجاهات تتسم بالثبات إلى حد ما، ولكي نغير الاتجاهات لدى الطلاب لابد من تغيير المعلومات أو الآراء التي تتصل بها.

وهذه بعض الأمثلة من الإتجاهات المرغوب فيها.

أ ــ الإيمان بالعلم كوسيلة لحل ما يواجهنا من مشكلات.
ب ــ الإيمان بالسببية العلمية.
جـ ــ الأمانة العلمية.
د ــ البعد عن التعصب.

هـ ــ الإقتناع بضرورة تعلم لغة غير اللغة الأصلية للمتعلم.
و ــ الإيمان بأهمية عقد المقارنات بين الحضارات المختلفة.
ز ــ احترام ثقافات المجتمعات الأخرى.
ح ــ التحرر من الخرافات والمعتقدات الخاطئة.
ط ــ عدم التمسك بالعادات والتقاليد غير الملائمة للعصر.
ي ــ تقبل التغير.
ك ــ الحذر من التعميمات الجارفة.
ل ــ رفض الأسلوب الخرافي في التفكير.
م ــ الإعتماد على النفس.

العوامل التي تؤثر في تكوين الإتجاهات:

أ ــ الخبرة السابقة:

سبق وأن عرّفنا الخبرة على أنها « مرور المتعلم بالتجربة الحية في مواقف حياتية متعددة » وتعتبر الخبرة السابقة أمر ضروري لتكوين الإتجاه وذلك لما تتركه من آثار في نفسية المتعلم، وقد تكون هذه الآثار سارة فتجعل المتعلم يكوّن اتجاهاً ايجابياً نحو الشيء، أو قد تكون آثاراً غير سارة، فيكوّن اتجاهاً سلبياً في هذه الحالة. ومثال ذلك أن يكوّن المتعلم اتجاهاً ايجابياً نحو النظافة، واتجاهاً سلبياً نحو القذارة.. الخ.

ب ــ النضج والذكاء:

بالرغم من أن للخبرة السابقة دور كبير في تكوين الإتجاه، إلا أن أثر المثيرات البيئية يتوقف على النضج الجسمي والعضوي والعقلي، لأن هذا

النضج يجعله يدرك معنى الخبرة السابقة التي مر بها، أو بتعبير آخر فإن هذا النضج يساعد على اكتساب المتعلم للخبرة. وهذا يوضح لنا أن تكوين الاتجاه مرتبط إلى حد بعيد بنمو الذكاء، لأن تكوين اتجاه معين يتطلب إدراك خبرات معينة، وقدرة على فهم الموقف وتذكره.. أي أن تكوين الاتجاه متصل بالإدراك والذاكرة والفهم والمنطق.

جـ ـ الصحة الجسمية:

أن للصحة الجسمية للفرد، وكذلك حيويته أثر كبير في تكيفه مع البيئة، إذ أن كثيراً ما تؤدي الأمراض إلى عرقلة النمو الطبيعي للجسم بدرجة تؤدي إلى اضطرابات شديدة في السلوك، قد تؤدي في النهاية إلى تكوين اتجاهات معادية للمجتمع عند الطلاب، كما أنهم يكونون أقل قابلية لإكتساب الاتجاهات الاجتماعية الجماعية.

د ـ البيئة المنزلية:

إن للبيت أهمية خاصة في تكوين الإتجاهات، حيث دلت دراسات كثيرة على أن هناك ارتباطاً كبيراً بين اتجاهات الآباء واتجاهات الأبناء، يرجع ذلك إلى أن الابناء يتلقون خبراتهم الأولى من المنزل، أي من آبائهم وأمهاتهم، ومن خلال هذه الخبرات التي جاءت من الوالدين يكتسبون اتجاهاتهم التي تكون متشابهة إلى حد كبير مع اتجاهات والديهم.

هـ ـ البيئة الاجتماعية:

كما أن للبيئة المنزلية أهميتها في تكوين الاتجاهات، فإن للبيئة الاجتماعية أهمية ايضاً في تكوين الإتجاهات، حيث أن مجموعة الرفاق والأصدقاء

والأقران، يكون لها تأثير كبير على المتعلم، وبالتالي فهو يحاول أن ينضبط مع هذه المجموعة حتى يظل مقبولاً لديها بل ويحاول أن يتبوأ مكانة مرموقة فيها، عن طريق الاخلاص لمبادئها وأنماط سلوكها، وهكذا يكتسب الفرد نسبة كبيرة من اتجاهاته من خلال البيئة الاجتماعية.

و ــ المعلم:

يعتبر المعلم عاملاً مهماً في تكوين الإتجاهات لدى طلابه، ولقد دلت دراسة قام بها «براون» على أن شخصية المعلم وسماته الخلقية، وطريقة تفكيره تعتبر عاملاً مهماً في تكوين الاتجاهات لدى طلابه، إذ يحاول كثير من الطلاب تقليد معلمهم، بل قد يتقمص الطالب شخصية معلمه حينما يكون معجباً به، وهكذا نشعر بأهمية دور المعلم في العملية التربوية، إذ أن دوره يتعدى مساعدة طلابه في التوصل إلى المعلومات، بل إنه يساهم في بناء شخصياتهم عن طريق العديد من السبل والوسائل.

ز ــ المناهج الدراسية:

للمناهج الدراسية أثر كبير جداً في تكوين اتجاهات الطلاب، ولا يُقصد بالمنهج المدرسي المقررات الدراسية فقط، وإنما « جميع الخبرات التربوية التي تقدمها المدرسة لطلابها سواء داخل المدرسة أم خارجها سعياً لتحقيق أهدافها ».

وعلى ذلك فإن المقررات الدراسية، والوسائل التعليمية، وطرق التدريس، والكتب والمراجع، وأساليب التقويم، والأنشطة كلها مجتمعة تساعد على تكوين الاتجاهات لدى الطلاب، وكلما كانت أهداف المناهج

الدراسية تنطبق عليها معايير صلاحية الأهداف كلما تكونت لدى الطلاب الاتجاهات المرغوب فيها.

وعلى ذلك يتضح لنا الدور الكبير الذي تلعبه المدرسة في تكوين الاتجاهات لدى الطلاب سواء من ناحية مجموعة الرفاق والأصدقاء في المدرسة أو من ناحية المعلم الذي يعتبر هو منفذ للمناهج، أو من ناحية المناهج الدراسية التي تعتبر هي وسيلة المدرسة في تحقيق أهدافها. ولكن ماهي خصائص الاتجاهات؟

خصائص الإتجاهات:

للإتجاهات عدة خصائص أهمها ما يلي:

١ ـ الاتجاهات مرتبطة بالجانب الإنفعالي:

يعتبر الاتجاه عملية ديناميكية وسطية يقع بين العمليات النفسية وبين السلوك. ويمكن تفسير ذلك بأنه حينما يتعرض الفرد لموقف معين فإنه يتعين عليه تحديد اتجاهه نحو هذا الموقف، سواء بالقبول أو بالرفض أو بالحب أو بالبغض، مما يجعل الفرد يسلك سلوكاً محدداً يكون دافعه في ذلك الإتجاه الدي حدده، أي أن للاتجاه جانباً انفعالياً أساسياً.

وإذا أردنا أن نكوّن لدى الطالب اتجاهات مرغوب فيها، فإن ذلك يقتضي من المعلم أن يجعل الطالب ينفعل بالمعلومات المقدمة له حول هذا الموضوع، وبالتالي يسلك السلوك المرغوب فيه، ويتطلب ذلك مهارة من المعلم في أساليب التدريس، مع استعمال العديد منها.

ب ـ الإتجاهات مكتسبة:

هناك قول مأثور وهو أن «الإنسان ابن بيئته» أي أن الفرد من تعامله وتفاعله مع البيئة المحيطة به يكتسب معلوماته، ويكوِّن اتجاهاته.

فنلاحظ أن الطالب الذي ينشأ في بيت متدين، وبيئة متدينة، يسلك سلوك المتدينين.

ولقد سبق الإسلام كل علوم التربية وعلم النفس في ذلك. فقد ورد في صحيحي البخاري ومسلم عن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ «ما من مولود يولد إلا على الفطرة فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه» صدق رسول الله ﷺ.

وهذا يوضح أن الاتجاه يكتسب من البيئة المحيطة، فهناك أناس يرفضون الزواج مثلاً، وهذا قد يرجع إلى المشكلات التي نشأت بين الوالدين، أو اتجاهات أخرى مثل النباتيين، أو الماجنين... الخ.

وكل هذه الأمثلة توضح أن أي اتجاه إنما يكتسبه الإنسان اكتساباً من البيئة المحيطة.

جـ ـ الإتجاهات قابلة للتغير:

لقد عُرِّف الإتجاه بأنه «مفهوم يشير إلى معتقدات الفرد» وتعتبر العناية بتكوين الاتجاهات المرغوب فيها أحد الأهداف الأساسية للتربية، وقد يأتي الطلاب إلى المدارس ولديهم بعض الإتجاهات غير المرغوب فيها، ويمكن أن يتضح ذلك في سلوكهم اليومي سواء في غرفة الدراسة أو في ساحات المدرسة أو أثناء الرحلات.

وقد دلت الدراسات في علم النفس على أن الفرد الذي يحمل اتجاها معيناً فإنه في نفس الوقت يحمل اتجاهاً مضاداً له .ولكن بدرجة أقل ويمكن أن نقول أنه اتجاه مضاد في حالة كمون، وهنا يأتي دور المدرسة كي تنبه الاتجاه الكامن وتجعله ينشط بدرجة كبيرة، ويُقصد بذلك جعل الفرد يستجيب استجابات جديدة أو مختلفة عما قبل نحو الأشياء أو الآراء أو الأفراد.

د ـ الاتجاهات مرتبطة بالدوافع:

يعرَّف الدافع على أنه «عملية داخلية توجه نشاط الفرد نحو هدف في بيئته». والدوافع تنبعث من حاجاتنا الأساسية وتمثل الطاقة التي توجه السلوك نحو غرض معين، وفي ضوء ذلك يمكننا القول أنه لا سلوك دون دافع، فمثلاً الطالب الذي يقوم بعمل مجلة المدرسة، قد يقضي وقتاً طويلاً في مطالعة الصحف وفي كتابة المقالات، ويمضي في ذلك ساعات طويلة بعد انتهاء اليوم الدراسي، وهذا النشاط قد يكون مرتبطاً بعدة حاجات، مثل الحاجة إلى النجاح والتقدير، والحاجة إلى الشعور بأهميته، والطالب الذي يستذكر دروسه فإن نشاطه هذا يكون مرتبطاً بعدة حاجات منها الحاجة إلى النجاح والتقدير، والحاجة إلى إثبات الذات، والحاجة إلى ارضاء معلمه.. الخ.

ولذلك فإن التعليم الناجح هو الذي يضع دوافع الطلاب في الإعتبار لتكوين اتجاهات سليمة أو مرغوب فيها.

هـ ـ يتأثر الاتجاه بأساليب التفكير

يقال أن الإنسان ابن بيئته، ويمكن أن يفسر هذا القول على أن أي سلوك يسلكه الإنسان إزاء أي مثير سواء كان ذلك المثير هو موقف أو فرد أو

مؤسسة أو رأي فإنه يسترجع معلوماته وخبراته السابقة حول هذا المثير ليسلك سلوكاً معيناً في ضوئها، كما أن الاتجاهات تتأثر بعملية التنشئة الاجتماعية، فالطفل الذي نشأ في أسرة متدينة نجده يكتسب اتجاهاً دينياً ويسلك سلوكاً دينياً بناء على خبراته السابقة التي اكتسبها من الأسرة، وقد يتمسك بهذا الإتجاه ويسلك بمقتضاه حتى في سنوات عمره المستقبلية. وعندما يكبر ويصبح قادرا على التفكير، نجده لا يفكر إلا في الإطار الذي يبرر فيه معتقداته أو آراءه.

وتهتم التربية الحديثة باكساب الطلاب اتجاهاً موجباً نحو الأسلوب العلمي في التفكير، وسنتحدث عن هذا الموضوع بعد قليل.

رابعًا: مساعدة الطلاب على كسب الاهتمامات الميول المناسبة بطريقة وظيفية

لقد تحدثنا في النقطة السابقة عن أن الاتجاهات ترتبط بما يؤمن به الفرد أو يعتقده. ولذلك فإنها تختلف عن الميل الذي يرتبط بالحب والتفضيل ويأتي التعبير عنه في صورة حب أو كراهية، بينما التعبير عن الإتجاه يكون بالرأي أو العقيدة.

ويمكن القول أن « الميل هو الرغبة الدائمة والمستمرة التي توجد لدى الطالب كي يسلك سلوكاً معيناً ». ومعنى ذلك أن الفرد حينما يميل إلى شيء فإنه ليس بالضرورة أن يكون لديه اتجاهاً ايجابياً نحوه فقد نجد من يميل إلى التدخين مع اعتقاده في أضراره المترتبة على ذلك.

ويعرَّف الميل بأنه «شعور أو قوة تدفع إلى الاهتمام بشيء معين وتفضيله على غيره، والإنصراف عما عداه» ويُقبل الفرد على العمل الذي يميل إليه، والتعلم الذي يشبع الميل يسبب للمتعلم رضى وسرور، ويكون أثره أعمق، ومداه أطول، وتذكره أسرع. ولذلك كان لابد من استثمار الميول في التعليم.

وهناك نقطة هامة وأساسية وهي أن الميول تختلف باختلاف الأفراد، كما أنها تتأثر بالبيئة التي يعيش فيها الفرد، وبالقيم والعادات والتقاليد السائدة، وبالمستوى الاقتصادي والإجتماعي والظروف الثقافية، والحضارة التي يتفاعل معها المتعلم.

وعند وضع المنهج ينبغي دراسة ميول الجماعة الطلابية التي يوضع المنهج لها كما ينبغي أن يدرس المعلم ميول طلابه بعمق ويستثمر هذه الميول في جعل العمل بالفصل مناسباً لكل شخص.

ويجدر بنا أن نشير إلى أن نمط ومحتوى مواد التعلم نفسها ينبغي أن تكون وسيلة لخلق وتنمية ميول جديدة كلما تقدم المتعلم في دراسته. ولا يعتبر التعليم مجدياً إلا إذا شارك فيه المتعلم بدور نشط وفعّال ولا يستطيع المتعلم أن يأخذ هذا الدور إلا إذا رأى أن ما يدرسه ذا صلة بحاجاته وميوله الحقيقية.

ولذلك كان اهتمام التربية كبيراً بالتعرف على ميول الطلاب وحاجاتهم حتى يكون التعليم مثمراً.

ويفترض علماء التربية أن التعليم نوع من الاستثمار لأنه سوف ينتج أنواعاً من القوى البشرية يتطلبها النمو الإقتصادي ويفتقر إليها.

ولكن لنفترض أن التعليم أنتج أنواعاً من القوى البشرية مختلفة تماماً عما نحتاجه، فهل يمكننا أن نعتبر التعليم نوعاً من الاستثمار؟

لاشك أنه في هذه الحالة سوف تحوم الشكوك حول انتاجية التعليم، وتثار الشكوك كذلك حول مدى فعالية وجدوى ما وضع فيه من استثمار.

ولكن لماذا يصبح التعليم مسألة انفاق بغير مردود؟ أو لماذا يصبح التعليم هدراً للمال وإضاعة للوقت والجهد؟

يمكننا القول في ذلك أن التعليم لم يراع حاجات وميول الطلاب حيث أن مراعاة ذلك يعطي الطلاب قوة دافعة تعجز أي وسيلة أخرى عن أن تمدهم بها.

ولا يُفهم من هذا أن الاهتمام يكون منصباً على الطالب فقط دون مراعاة لمطالب المجتمع واحتياجاته. لأن ذلك سيؤدي إلى إن يصبح التعليم مسألة انفاق بغير مردود كما أوضحنا سابقاً.

وإنما يكون الاهتمام بالطالب في حدود الإطار العام لمطالب المجتمع لأن ذلك سيؤدي في النهاية إلى مخرجات يحتاجها المجتمع، وتسهم في بنائه وسد احتياجاته وتلبية مطالبه.

وبهذا يصبح التعليم نوع من الاستثمار إذا راعى ميول الطلاب. ويجب أن نوضح أن الميول التي يقصدها المؤلف في هذا المجال ليست تلك الميول العابرة، أو الرغبات المؤقتة، وإنما هي تلك الميول التي تعكس رغبات الفرد الدائمة، وإمكاناته الحقيقية التي يمكن بواسطتها توجيه الطالب تربوياً ومهنياً بما يحقق له أكبر قدر ممكن من احتمالات النجاح.

وهذا لا يحدث إلا إذا وجد المتعلم أن ما يدرسه ملبياً لحاجاته ومطالبه وتعرَّف الحاجة بأنها «حالة توتر أو اختلال في التوازن يشعر الفرد بها بخصوص هدف معين، ويرغب في عمل شيء لبلوغ هذا الهدف، وإزالة التوتر، واستعادة التوازن». وتقسم الحاجات إلى:

تقسيم الحاجات:

١ ـ حاجات أساسية:

وهي الحاجات التي يطلق عليها حاجات بيولوجية أو فسيولوجية، وبعضها داخلي طبيعي، فالفرد في حاجة إلى المأكل والمشرب والهواء، وهو في حاجة إلى الإخراج والتكيف مع الحاجات الجنسية... الخ.

٢ ـ حاجات عقلية:

كالتعرف على أساليب العقل والتعبير عن الذات واتخاذ القرارات، وتذوق الجمال.

٣ ـ حاجات نفسية اجتماعية:

ويقصد بها الحاجات التي تتصل بآمال ومخاوف وطموح الناس، إلى جانب سعادتهم ورفاهيتهم، ومن هذه الحاجات، الشعور بالإنتماء، وإثبات الذات، والتقدير... الخ

ومن ذلك يتضح لنا أهمية الميول والحاجات في عملية التعليم والتعلم.

خامساً: تدريب الطلاب على استخدام الاسلوب العلمي أو المنطقي في التفكير

تتفق جميع الفلسفات التربوية على أهمية التفكير ووظيفة المدرسة في تنميته، ويمكن اعتبار وظيفة المدرسة على أنها وظيفة فكرية، تهدف إلى تنمية «عقول الطلاب»، وتشكيل سلوكهم بما يكتسبونه من معاني ومفاهيم واتجاهات. غير أن اختلاف المذاهب الفلسفية في التربية حول طبيعة الفرد وطبيعة القيم ومصادرها، يتضمن اختلافاً حول ماهية التفكير ووظيفته.

والاختلاف الذي يظهر جلياً بين التربية التقليدية والتربية التقدمية إنما يتضمن اختلافاً حول أبعاد هذه الوظيفة الفكرية ومداها وأهدافها.

فالمعرفة على سبيل المثال هي مادة التفكير ووظيفته. تأخذ اشكالاً ومعاني مختلفة في كل من المدرسة التقدمية والمدرسة التقليدية.

ومن هنا فإن نوع التفكير يعتبر من المسائل الرئيسية ذات الخطر الكبير في أي عمل تربوي، إذ أن على أساس اختيار نوع التفكير يتحدد اتجاه العمل التربوي، وما يتضمنه من قيم خلقية وأنماط سلوكية. ويمكن تحديد نوع التفكير بنوع الحياة وبالإطار الفلسفي الذي يوجهها. ومن هنا تتعدد أنواع التفكير، وتختلف وظيفة المدرسة من مجتمع إلى آخر وفق الفلسفة الاجتماعية التي توجه حياة الأفراد في كل منها.

ولابد هنا من الإشارة بصورة مختصرة إلى بعض أنواع التفكير حتى يتسنى لنا أن نقارن بينها وبين الأسلوب العلمي في التفكير.

أنواع التفكير:

ومن أمثلة أنواع التفكير ما يلي:

أ ـ التفكير التقليدي:

ويقوم هذا النوع من التفكير على المساومات والحلول الوسط، ولذلك فإنه يُفقد الأفراد القدرة على مواجهة عوامل التغير برؤية واضحة قائمة على نظرية كاملة للعمل، بل إنه لا يحقق للأفراد الظروف الفكرية التي تسهم لهم بالنمو ولمجتمعهم بالتقدم.

ب ـ التفكير القائم على الترقيع:

وهو الذي يقوم على جمع أشتات من المباديء والاتجاهات والمفاهيم، والتلفيق بينها دون هضم أو تمثيل في ضوء معطيات مواقف الحياة ومطالب المرحلة التي يعيشها المجتمع. وقد يأتي هذا التفكير نتيجة تعرض المجتمع والأفراد لاتجاهات ثقافية مختلفة، والأخذ بها دون فحصها ودراستها في ضوء التجربة الحية. وقد يتمثل هذا التفكير في الصراع المستمر بين القديم والحديث من المفاهيم والاتجاهات والأنظمة، مما يؤدي إلى ظهور ما يسمى بالمراهقة الفكرية، وواجب التربية إزاء هذا النوع من التفكير أن تدرك أن وظيفتها تتركز في جعل الخبرة الاجتماعية المحك الأساسي لاختيار ما تقدمه من مفاهيم ومباديء للطلاب.

جـ ـ التفكير الخرافي:

وهو الذي يفسر الظواهر بعوامل خارجه عن طبيعتها وأسبابها، ولهذا فهو منهج خيالي بعيد عن الواقع من الناحية النظرية، وهو من الناحية

العملية يساعد على انتشار الخرافات والسحر والشعوذة. ومن شأنه تأخير الإنسان عن فهم الطبيعة المحيطة به. ويعرقل قدرته على السيطرة عليها والتمكن منها. وهذه خطورته الكبرى وهنا يأتي دور التربية في مواجهة خطر هذا التفكير، والحد من انتشاره، بل ومحاولة منع ظهوره.

د ــ التفكير الميتافيزيقي:

وهو يعتمد في التفسير على علل ذاتية تكمن داخل الأشياء والظواهر. ويفترض هذا التفكير أيضاً وجود علل بعدد الأنواع المختلفة من الظواهر، فمثلاً «إرادة الحياة» ساكنه في الشيء، و «القوة الحيوية» تفسر الحياة ومظاهرها. «فطبيعة» الشيء أو «جوهره» أو «صوره» هي التي تحدد صفاته وخصائصه.

وبذلك يعتمد هذا التفكير على صفات عامة يجردها من الحوادث الطبيعية الجزئية التي تتصف بها، ثم يجعل لهذه الصفات أو المعاني المجردة وجوداً في ذاته، ثم يجعل من هذه الصفات القوة التي تحرك الطبيعة والأشخاص والأحداث.

ومن شأن هذا التفكير إبعاد الإنسان عن مجال الخبرة الحقيقية، واغلاق أسرار الكون دون تفكيره، وحبس طاقاته في حدود لفظية لاتمكنه من الوصول إلى المعرفة الحقيقية التي تمكنه من النمو والانطلاق.

هـ ــ التفكير القائم على السُلطة:

وهو يتمثل في استبداد فرد أو جماعة من الأفراد بالتفكير، وفرض هذا التفكير على الأغلبية، بل وفرض التعاون عليهم. فيعتبرون أنفسهم العقل

المفكر. فيتحكمون في التوجيه والتخطيط للآخرين، الذي يتحولون إلى مجرد أدوات تنفيذية.

وقد يتمثل هذا التفكير في رب الأسرة، أو ناظر المدرسة، وقد يرتفع مستواه إلى حد العلاقات الدولية، حيث تستبد الدول الكبيرة القوية، بالدول الصغيرة الضعيفة.

ومن خطورة هذا التفكير أنه يُخفي صراع المصالح، وتباين وجهات النظر واختلاف الأهداف، وبهذا التفكير أيضاً تصبح الحياة فقيرة، ضحلةً علمياً وفكرياً لأنه يلغي تنوع وجهات النظر، وحرية الآخرين في التفكير والمشاركة العقلية، كما أن هذا النوع من التفكير يعطل التقدم عن طريق التعليم، لأنه يسلبه وظيفته الفكرية الحقيقية الهادفة إلى تنمية الفكر المفتوح القادر على الخلق والإبداع، والإبتكار والتجديد.

و ـ التفكير عن طريق المحاولة والخطأ:

إذا جاز لنا أن نسمي ذلك تفكيراً فهو تفكير لا تظهر فيه أثر الخبرة والتعلم، والاحاطة بعناصر الموقف، وإدراك ما بينها من علاقات، لأنه يمثل مرحلة بدائية من مراحل التفكير.

وعلى ذلك فإن الاشخاص الذين يعتادون هذا النوع من التفكير، إنما يسيرون في عملية التفكير شوطاً قصيراً ويقفون عند هذا الحد، فيحرمون بذلك من ثمار التفكير الجيد، ويقاسون من نتائج هذا النوع من التفكير الضئيل. ومن عيوب هذا التفكير أنه مضيعة للوقت والجهد، وقد يجر على صاحبه المشاكل.

وينبغي أن نفرّق بين هذا النوع من التفكير وبين المحاولات التي يقوم بها العلماء أحياناً، عندما يحاولون حل مشكلة من المشكلات. لأن العالِم حينما يسلك سبيلاً معيناً فإنه يفعل ذلك على أساس فرض معين كما سيتضح لنا الآن عند الحديث عن الأسلوب العلمي في التفكير.

ز ـ الأسلوب العلمي في التفكير:

يشير معظم علماء التربية وعلم النفس إلى أن التفكير يعتبر عملية أساسية للسلوك الذي يتسم بالذكاء، كما أن التفكير المنظم هو الذي يميز الإنسان عن باقي المخلوقات، ولقد سبق وأن أشرنا إلى أنماط مختلفة من التفكير. إلا أن هناك نوعاً من التفكير يطلق عليه التفكير العلمي، وهو التفكير الذي يعتمد على الموضوعية البحته، ولا يتأثر بطريقة مباشرة بالتيارات الموجودة في المجتمع، أو بالعوامل الذاتية للباحث أو المفكر.

مميزات وخصائص الأسلوب العلمي في التفكير:

للتفكير العلمي عدة مميزات تميزه عن غيره من أنماط التفكير التي سبق وأن تحدثنا عنها، وأهم هذه المميزات ما يلي:ـ

أ ـ يعتمد على الواقع والمشاهدة:

إذ يدعو الناس إلى أن يستخدموا عيونهم وآذانهم وسائر حواسهم في الوصول إلى الحقيقة، وأن يقيموا نتائجهم وأحكامهم وآرائهم على أساس واقعي، بدلاً من اقامتها على الأوهام أو على أساس آراء بعض الثقات القدامى.

ب ــ التجرد من الذاتية:

ويمتاز التفكير العلمي بأنه يجرد الإنسان من الميول والأهواء، وتأثير الانفعال الجامح والعاطفة الشديدة، وجميعها من الأمور التي تؤثر على تفكير الإنسان وتوجهه وجهة خاصة وتجعله ينظر إلى الأمور من زاوية واحدة. أما التفكير العلمي فإنه يقوم على أساس النظر إلى الأمر من جميع نواحيه، ودراسة سائر احتمالاته، والظروف التي تؤثر فيه.

جـ ــ التدقيق والتحقق:

ويختلف التفكير العلمي عن سائر أنماط التفكير في أنه يقوم على أساس التدقيق والتحقق، بحيث لا يقبل الإنسان رأياً ولا يصل إلى حكم إلا إذا قام لديه الدليل على صحته وسلامته مستخدماً في ذلك أساليب المشاهدة الدقيقة، والتجارب الحاسمة، مستعيناً بالمنطق السليم، والاستدلال الذي يقبله العقل.

د ــ المرونة وتَقَبُّل التغير:

إن الأسلوب العلمي في التفكير أسلوب مرن، لا ينظر إلى الأمور نظرة جامدة، بل نظرة مرنة، قابلة للتغير حسب ما تثبت المشاهدة والتجربة، وإذا ما تبين شك في أمر الأشياء، فإنها قابلة للتعديل أو الإضافة أو الالغاء في ضوء ما تثبته المشاهدة والتجربة، وليس في ذلك أدنى حرج، بل على العكس من ذلك فإن هذا التعديل ينظر إليه على أنه أحد مفاخر هذا الأسلوب في التفكير.

ولا نكون مبالغين إذا قلنا بأن المدنية الحديثة والتقدم التكنولوجي المعاصر ليس إلا ثمرة من ثمار استخدام الأسلوب العلمي في التفكير.

خطوات الأسلوب العلمي في التفكير:

يتميز الأسلوب العلمي في التفكير في أن له خطوات متسلسلة، فلا يقفز الباحث قفزاً إلى الحل، وإنما يسير في خطوات، خطوة إثر خطوة إلى أن يصل إلى الحل، وتتمثل هذه الخطوات فيمايلي:

أ ـ الشعور بوجود المشكلة:

يعتبر الشعور بالمشكلة أول خطوة من خطوات التفكير العلمي، وقد لا تكون المشكلة كبيرة أو جسيمة، أو خطيرة، إنما قد تكون موقف غير مألوف، أو سؤال يُلح على عقل الباحث، فيثير فيه رغبة في الوصول إلى الجواب.

والشعور بالمشكلة يظهر عندما يقابل الإنسان أو الباحث أو المتعلم، موقفاً يتحدى قدراته ولا يعرف حلاً لهذا الموقف، فيثير في نفس صاحبه انفعال يدفعه نحو التفكير حتى يعثر على حل المشكلة التي أثارت انفعاله وتوتره، وعند الوصول إلى الحل يزول التوتر.

ونواجه في حياتنا كثيراً من المشكلات سواء كانت تلك المشكلات صغيرة أم كبيرة، وتحدث هذه المشكلات نتيجة تفاعلنا المستمر مع البيئة بمكوناتها المختلفة سواء الحية منها أو غير الحية.

وفي التدريس هناك أسلوب يعرف بأسلوب حل المشكلات، ويعتمد هذا الأسلوب على تقديم الدراسة للطلاب في صورة مشكلات مناسبة

ويسعون إلى حلها، فيكتسبون أثناء ذلك كثيراً من المعلومات والمهارات والاتجاهات العلمية.

ب ــ تحديد المشكلة:

عند الشعور بالمشكلة فإن عقل الباحث أو المتعلم يكون قد تهيأ للبحث فيها، وأصبح لديه الاستعداد النفسي والعقلي لكي يبحث ويُنقب، لأنه بدون مشكلة لا يوجد تحدي لتفكير الباحثين أو المتعلمين وبذلك فانه لا يوجد دافع أو حافز للتفكير. أما عند الشعور بالمشكلة فإن الدافع أو الحافز قد وجد.

وبعد الشعور بالمشكلة لابد من تحديدها تحديداً دقيقاً يبين عناصرها ويحول دون اختلاطها بغيرها، ويمكن تحديد المشكلة عن طريق تحليلها إلى عدد من العناصر أو المكونات أو المشكلات الصغيرة تمهيداً للتفكير فيها والعمل على حلها.

جـ ــ جمع البيانات حول هذه المشكلة:

وجمع البيانات والمعلومات أمر هام جداً، وخطوة أساسية من خطوات الأسلوب العلمي في التفكير.

ويتمثل جمع البيانات والمعلومات في قراءة الأبحاث السابقة حول موضوع المشكلة، أو قراءة خصائص الموضوع الذي نحن بصدده، واللجوء إلى الاحصائيات والرسوم البيانية والمناقشات.

وجمع البيانات يعرّفنا إذا كان تحديدنا للمشكلة دقيق وواضح أم أننا بحاجة إلى إعادة النظر في تحديد المشكلة مرة أخرى، وهل هي بالحجم الذي تم تحديده أم أكبر من ذلك.

د ــ فرض الفروض لحل هذه المشكلة:

إن وجود المشكلة يعني الغموض ومن خواص العقل البشري عند مواجهة المشاكل. أن ينشط ويعمل، مستفيداً من خبرة الماضي لإدراك العلاقة بين عناصر المشكلة في محاولةٍ للتوصل إلى الحل.

ويجب أن ندرك أن التفكير عملية مرنة تتداخل فيها عوامل كثيرة مثل خبرة الإنسان، ومستوى ذكائه، وخصوبة أفكاره، وقدرته على التخيل والإبداع والإبتكار، ومن خلال ذلك تظهر الفروض، فمرحله الفروض مرحلة طبيعية في التفكير الإنساني بوجه عام، والتفكير العلمي بوجه خاص.

« فالفرض هو حل محتمل يتوصل إليه الإنسان بالبصيرة قبل التحقق منه بالبصر والتجربة ».

وعلى المعلم أن يشجع طلابه على فرض الفروض المناسبة، وأن يفسح لها صدره، وأن يناقشها معهم، ويهيء لهم الفرص لاختبار صحتها وتتباين الفروض في صحتها حسب الفروق الفردية بين من فرضوها. فالخبرات السابقة، ودرجة الذكاء، والقدرة على التخيل كلها عوامل تؤثر على صحة الفروض.

وهناك مواصفات للفرض الجيد تتلخص فيما يأتي:

١ ــ أن يكون له علاقة بالموضوع.
٢ ــ أن يكون الفرض متفقاً مع الواقع كما تدل عليه الملاحظة.
٣ ــ أن يكون الفرض قابلاً للاختبار سواء أكان ذلك بالملاحظة أو بالتجربة.
٤ ــ أن يمكننا الفرض من أشياء تثبت صحتها.
٥ ــ أن يصلغ الفرض بصورة واضحة تيسر فهمه ووضعه موضع الاختبار.

ويجب أن لا نعتقد أن الفرض الفاشل عديم الفائدة، لأنه يوجه أنظارنا إلى كثير من النقاط الهامة حول الموضوع، بل إنه قد يكون سبباً في الوصول إلى الفرض الناجح.

هـ ــ اختيار الفرض الذي يُعتقد أنه أكثر صحة :

بعد فرض الفروض فإنه يصبح من الضروري تحليلها تحليلاً دقيقا واستبعاد الفروض التي لا تتوافر فيها المواصفات السابقة، ويجب أن يكون اختيار الفروض أو استبعادها مبنياً على أساس الحقائق المعروفة للمتعلمين، والتي تؤكد صلاحية الفرض أو عدم صلاحيته، وإذا لم تتوافر لدى المتعلمين المعرفة الكافية، فيجب الإبقاء على تلك الفروض ووضعها موضع الاختبار، وهذا ما سنتحدث عنه في النقطة التالية.

و ــ اختبار صحة الفرض:

إن حواس الإنسان هي النوافذ التي يطل منها على المعرفة، بل إنها الأبواب التي يدخل منها إلى الخبرة سواء كانت خبرة مباشرة أو غير مباشرة، ولذلك كان لابد من اختبار صحة الفرض الذي يعتقد أنه اكثر صحة.

وهناك طريقتان لإختبار صحة الفرض الذي يُظن أنه أكثر صحة. هما:

١ ــ الملاحظة.

٢ ــ التجريب.

ولسنا هنا في مجال شرح ذلك إلا أننا سنتحدث عن ذلك بايجاز شديد.

١ ــ الملاحظة:

ويقصد بالملاحظة «المشاهدة والمتابعة العلمية الدقيقة لما يحدث».

وللملاحظة أهمية كبيرة في التفكير العلمي، لأنها تساعد على ادراك العلاقات بين عناصر الموضوع.

شروط الملاحظة العلمية:

أ ــ ينبغي أن تكون الملاحظة دقيقة.
ب ــ ينبغي أن تكون العيّنة التي نلاحظها ممثلة لعدد كاف من الأفراد.
جـ ــ ينبغي أن تتم الملاحظة تحت مختلف الظروف.
د ــ ينبغي أن لا نخلط بين الملاحظة والحكم.
هـ ــ ينبغي أن لا نهمل في ملاحظتنا الشاذ أو النادر.
و ــ ينبغي أن تشمل الملاحظة جميع وجوه الشيء الذي نلاحظه.

٢ ــ التجريب:

يمكن تعريف التجربة على أنها «موقف صناعي مضبوط بدقة، يهدف إلى دراسة ظاهرة معينة، تحت ظروف محددة، أو التحقق من صحة فرض معين» وعلى ذلك فإن للتجربة وظيفة هامة هي كشف الأسباب، وإثبات صحة الفروض التي نفرضها عند محاولة تفسير ظاهرة من الظواهر.

وهناك أنواع عديدة للتجارب، فمنها تجارب من حيث الهدف وأخرى من حيث نوعية النتائج، وثالثة للمقارنة، وليس المجال هنا لشرحها، فقد تعرضنا لذلك في كتابنا «تدريس العلوم».

ز ـ الوصول إلى النتيجة:

بعد الملاحظة بشروطها الصحيحة، أو اجراء التجربة بدقة فإننا نتوصل إلى النتيجة، ونضيف جديداً إلى معلوماتنا، خاصة وأن العلم بنيان تراكمي.

ح ـ التعميم أو التطبيق:

يجب أن يكون معلوماً لدى المتعلمين، أن النتائج التي يحصلون عليها، لا تنحصر قيمتها في حل المشكلة التي واجهتهم، وإنما يمكن الوصول بواسطتها إلى تعميمات أشمل واعمق، وأن هذه النتائج يمكن أن تستثمر في مواقف أخرى. وهذا ما يسمى بوظيفية المعلومات، أو تطبيق المعلومات، وهذا يعني استخدامها في مواقف جديدة قد تواجههم.

فوائد الأسلوب العلمي في التفكير:

١ ـ يهدف إلى تفسير الظواهر والعلاقات المحيطة بالإنسان، وتحقيق فهمه لها.
٢ ـ يفيد في تتبع الأحداث بمراحل سيرها المختلفة، والوصول إلى النتائج، وزيادة المعرفة العلمية.
٣ ـ يساعد على التنبؤ بناءً على النتائج التي تم التوصل إليها.
٤ ـ يعتبر أحد الوسائل الهامة لتنظيم الظروف واستثمارها والتحكم فيها.
٥ ـ يساعد على مرونة التفكير.

بمعنى أنه لا يعتمد عل الحقائق المطلقة، أي أنه لا يُسلّم بها تسليما دون النظر إلى أثرها في المواقف المختلفة. فالحقائق تبدأ فرضاً قابلة للصحة والخطأ، ويجب أن لا يسلم بصحة الرأي إلا بعد التأكد منه سواء بالملاحظة أو بالتجريب.

سادسًا: مساعدة الطلاب على كسب صفة تذوق العلم وتقدير جهود العلماء والإيمان بالقيم الإنسانية

إن صفة تذوق العلم صفةً أساسيةً لابد أن يتحلى بها طالب العلم، وإلا فإنه لن يُقدّر العلم ومعناه، ولن يفهم ما يهدف إليه العلم، وما قدمه إليه العلم من فوائد ومنافع، ولا يقصد هنا بالعلم، العلم الطبيعي فقط، وإنما جميع العلوم، وما قدمه هؤلاء العلماء، ومازالوا يقدمونه من أجل رفاهية الإنسانية وحمايتها من الأخطار، وما قاساه العديد من العلماء في سبيل خير الإنسان.

ويمكن اعتبار القضية الرئيسية أمام التربية هي نوع القيم التي يمكن أن تساعد الطلاب على كسبها. ويمكن تعريف القيم على أنها «المباديء الجماعية التي يؤمن بها المجتمع، ويعتز بها، ويحرص عليها».

ماهية القيم :

يُعبّر الناس عادة عن اعتقادهم بطريقتين :

الطريقة الأولى تصف الظروف كما هي أو كما كانت عليه.

والطريقة الثانية تصف الظروف كما يجب أن تكون.

فلو نظرنا إلى الطريقة الأولى نجد أنها تقرر واقع الأمر سواء في الحاضر أو في الماضي، بينما الطريقة الثانية تصدر حكماً على الموقف. ويُعبّر الناس في تقييمهم للموقف عن رأيهم بوصف حقيقة الموقف، وعن شعورهم بما هو حق وعدل ومرغوب فيه وهذا هو ما نطلق عليه اسم «قيمة» وهم غالباً ما يُعبّرون عن القيم بالأقوال المأثورة مثل «لا تؤخر عمل اليوم إلى الغد»

و«عامل الناس كما تحب أن يعاملوك». . الخ، فالقيم باختصار هي قواعد السلوك التي يشكل الناس في ضوئها تصرفاتهم، ومنها يشتقون آمالهم.

ويمكن اعتبار قواعد السلوك في المجتمع مقترحات لما يجب أن يكون، ويُعبّر الناس في آرائهم وفي اصدار أحكامهم عما يعتقدون أنه الصواب، وعن فهمهم للقواعد الأساسية. وبذلك تتفق أحكامهم مع نظرتهم للقواعد والحقائق، ولكن هذا لا يعني أنه يمكن الاعتماد على أحكامهم دائماً، خاصة وأن الحقائق والقواعد لا تصل إلى الناس بوضوح في أيامنا هذه، مما يزيد من شك الناس وحيرتهم نحو أي القواعد يتبعون.

إن القيم الخلقية المستمدة من القيم الروحية، ومن نظرة الإنسان إلى نفسه، وإلى خبرته الواسعة بأبعادها التاريخية والمكانية، هي التي تعطي لهذا الإنسان، وللجماعة الإنسانية بصراً بمستقبله ومستقبلها، وبحاضره وحاضرها على السواء.

فالعدل القائم على توفير الفرص المتكافئة بين الأفراد، وإسقاط كل ما من شأنه استغلال الإنسان للإنسان، ومصارعة جميع أنواع التحديات لنمو الفرد وتقدم الجماعة، والتعاون من أجل الخير العام، والعمل كسبيل لتأكيد قيمة الفرد وتأمين رزقه، والعلم كقوة يمارس بها الفرد قدرته على صنع الحياة، وتقدير الفرد وكرامته، واحترام إنسانية الإنسان. كلها قيم تضمن نوعاً معيناً من الحياة، وكلها قيم تسندها وتعززها رسالات السماء، وخاصة ديننا الإسلامي الحنيف.

مميزات القيم :

تتميز القيم بعدة مميزات أساسية أهمها :

١ ـ القيم تأتينا من المصادر السماوية :

ولذلك فهي تعتبر جزء لا يتجزأ من حياتنا، كما أنها جزء أساسي في ثقافتنا. فهي الميزان الفكري الذي نحكم به على أفعالنا في مواجهة المواقف المختلفة، ولذلك فإنها لا تفصل بيننا وبين واقعنا، فالسلوك الخُلقي ليس مجرداً وإنما يترجم نفسه في علاقات الإنسان بغيره. فالعدل والخير والمحبة والفضيلة والتعاون، وغيرها من القيم ثابتة ومقررة في ديننا الإسلامي الحنيف.

٢ ـ القيم تنتج عن العمل :

إن الإنسان يعيش في ظروف متغيرة، ويواجه فيها مواقف مختلفة قد تتعارض فيها الغايات والوسائل، ومن ثَم فإنه يحاول أن يحدد سلوكه في هذا الشأن، ويتم تحديد السلوك هذا بناء على ما يهتم به الفرد من قيم، وبناء على ذلك يصل إلى حكم أخلاقي نبع من القيم التي يؤمن بها.

٣ ـ القيم لها صفة الموضوعية :

ويمكن أن تكتسب القيم صفة الموضوعية في ضوء العلاقة بين سلوك الإنسان ونتائج هذا السلوك، فالأخلاق التي تصوغ أحكامها القيمية على أساس النتائج، يجب أن تعتمد بطريقة أوثق على نتائج العلم، لأن المعرفة بالعلاقات بين المتغيرات معرفة تمكننا من ربط الأشياء كأسباب ومسببات هذه المعرفة هي العلم، والعلم دائماً يعتمد على الموضوعية.

٤ ـ القيم نسبية :

ومعنى نسبية القيم أن ما هو مقبول في مجتمع معين، قد يكون مرفوض في مجتمع آخر، وترجع هذه النسبية إلى اختلاف الأديان وإلى اختلاف ثقافة المجتمعات.

٥ ـ القيم كل متماسك :

والقيم بهذا المفهوم تقضي على التمييز بين أنواع الخير الأخلاقي ـ كالعدل واحترام الغير والفضائل ـ فالقيم هي التي يمكنها أن تحول التطورات الحاصلة في هذه الميادين إلى ظروف ووسائل من أجل خير الإنسان، ولا يمكن أن تتجزأ.

٦ ـ للقيم وظيفة إجتماعية تربوية :

فالمبادىء والمعايير والمُثُل العليا من عدل وخير لابد أن تُترجم لمصلحة الأفراد ولمصلحة المجتمع، وكذلك فإن الوظيفة الإجتماعية للقيم تعتبر نظرة متكاملة للإصلاح والتغير الاجتماعي.

ومما يجدر ذكره أن السلوك الإنساني ما هو إلا تفاعل بين الفرد وبيئته بمكوناتها الطبيعية والاجتماعية، فهناك قوى داخل الإنسان وقوى خارجة عنه، والخير في التلاؤم بين الجانبين، والإصلاح عملية شاملة متكاملة، والتغير الذي يحدث داخل الفرد، إنما هو وسيلة لتعديل الظروف البيئية، عن طريق العمل. والمؤسسات الاجتماعية لها تأثير تربوي هام، ويصبح بذلك الإهتمام الأخلاقي في الفرد، والإهتمام باصلاح المؤسسات الاجتماعية أمراً واحداً، وبهذه النظرة التكاملية يتضح الدور الإجتماعي التربوي للقيم.

وظائف النظام القيمي :

١ ــ يساعد على تحديد الهدف وتوجيه الأفراد .

٢ ــ يوجه الجماعات نحو أهداف مشتركة ويهيء أساساً للعمل الفردي والجماعي .

٣ ــ يصلح كأساس للحكم على سلوك الأفراد.

٤ ــ يمّكن الفرد من أن يعرف ما يتوقعه من الآخرين، ومن ثم يكيف سلوكه على هذا الأساس.

٥ ــ يثبت الشعور بالصواب والخطأ، وما هو مرغوب فيه، وما هو غير مرغوب فيه، وما هو أخلاقي، وما هو غير أخلاقي .

الفصل الرابع

الأهداف السلوكية
تصنيف الأهداف على أساس جوانب الأداء

الأهداف السلوكية «تصنيف بلوم وكراثول»

أولاً : المجال المعرفي أو الادراكي

مستويات المجال المعرفي وتقسيمه

ثانياً : المجال الانفعالي أو الوجداني أو العاطفي

مستويات المجال الإنفعالي وتقسيمه

ثالثاً : المجال النفسحركي «النفس حركي»

مستويات المجال النفسحركي وتقسيمه

الأهداف السلوكية
تصنيف الأهداف على أساس جوانب الأداء

تمهيد :

لقد سبق وأن تحدثنا في الفصول السابقة عن التصنيف على أساس العمومية والتصنيف على أساس جوانب الخبرة... الخ.

وفي هذا الفصل سوف نتحدث عن التصنيف على أساس الجوانب الأدائية. حيث بذل كثير من علماء التربية جهداً في هذا المجال أمثال بلوم « Bloom »، انجلهارت « Engelhart » ، فرست « Frust » ، هيل « Hill » ، كراثول « Krathwohl » ، فرنش « French » ، ميجر « Mager » وجانييه « Ganee ».

وحاولوا جاهدين أن يحددوا المعالم الأساسية لهذا التصنيف، بل إنهم وصلوا إلى أبعد من ذلك حيث حاولوا أن يعطوا صورة واضحة المعالم لهذا التصنيف، وجاءت أعمال كل منهم مكملة لأعمال الآخر.

والحقيقة أن الأهداف السلوكية تستحق ما يبذل فيها من جهد، وما يبذل في إعدادها من وقت، لأن الأهداف السلوكية إذا أُحسن صياغتها واستخدامها تؤدي إلى تعلم أكثر كفاءة وأكثر فاعلية.

فالأهداف المحددة الواضحة تتيح للمعلم السيطرة على جميع عناصر الموقف التعليمي، بما فيها من تلقائية، والأهداف حسنة الصياغة يمكن أن تساعد المعلمين في تحقيق التوازن السليم بين مستويات التعلم المختلفة، ولسنا هنا بصدد الحديث عن أهمية تحديد الأهداف، فلقد سبق أن تحدثنا عنها في فصل سابق، وإنما موضوع حديثنا الآن هو «الأهداف السلوكية».

الأهداف السلوكية «تصنيف بلوم وكراثول»

يمكـن اعتبار تصنيف بلوم « Bloom » وكراثول « Krathwohl » من أكثر هذه التصنيفات شيوعاً وفائدة، في مجال التعرف على الأهداف التعليمية وتحديدها، ولقد شارك علماء عديدون في تطوير هذا التصنيف. وتم التركيز فيه على ما يلي :

١ ــ عناصر سلوكية تكون تحت سيطرة المتعلم حين يبدأ هذا النوع من التعلم الذي سوف نطلق عليه اسم المدخل السلوكي، أي ذخيرته من العناصر السلوكية (السلوك المدخلي) « Entry Behavior ».

٢ ــ عناصر سلوكية توضع تحت سيطرة التعلم باستخدام التوجيهات والجداول والرسوم البيانية، وكراسات التعليمات، أو متطلبات الأجهزة والمعدات.

٣ ــ عناصر سلوكية توضع تحت سيطرة المتعلم بواسطة عملية التعلم ككل متكامل.

وفي هذا التصنيف تم تقسيم الأهداف إلى ثلاثة مجالات هي :

١ ــ المجال المعرفي أو الإدراكي.
٢ ــ المجال الإنفعالي أو العاطفي أو الوجداني.
٣ ــ المجال النفسحركي «النفس حركي».

وفيما يلي سنعرض لكل مجال من المجالات السابقة على حدة.

أولاً : المجال المعرفي أو الادراكي

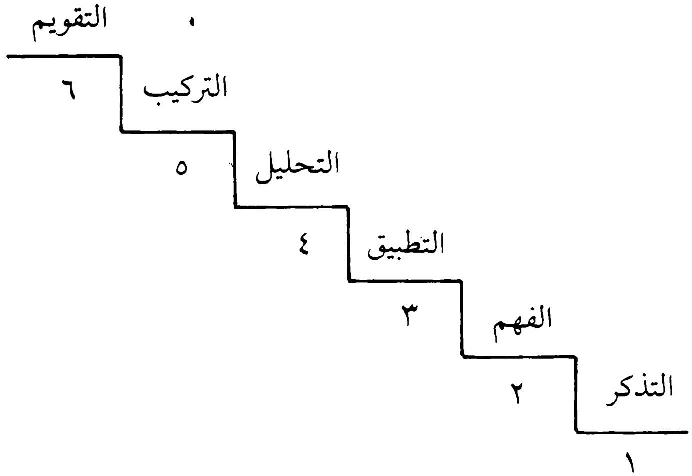
وهذا المجال يختص بالمعلومات والمعارف حيث تكون الأهداف معرفية تقتضي تعديلات في السلوك اللفظي أو المعرفي للمتعلم، أي أن هذا المجال يتناول الأهداف التي تتعلق بالمعرفة العلمية، من قوانين وحقائق ونظريات ومفاهيم وقواعد عامة، وكذلك بالقدرات والمهارات العقلية.

ومما يجدر ذكره أن المتعلم كائن حي، يتميز بالتكامل والشمول، ولا يمكن عزل جوانبه المعرفية عن الوجدانية أو النفسحركية، وإنما يجري العزل والتجزئة لغرض المعالجة والتفسير العلمي فقط.

ولقد كانت العملية التعليمية في السابق تركز على التذكر فقط، أي أنها كانت تستهدف القدرة على تذكر المعلومات والحقائق العلمية، ولكن عندما ظهرت البحوث الحديثة في المناهج وطرق التدريس، وكذلك بحوث علم النفس، وخاصة علم النفس التعليمي، اتضح أن هناك عمليات معرفية متدرجة المستوى - وليس التذكر فقط - وبامكان المتعلم أن يقوم بهذه العمليات، خاصة إذا ما أتحيت له الفرصة الكافية.

وقد قُسّم هذا المجال إلى ستة مستويات متدرجة في ترتيب تصاعدي، وهذه المستويات تتدرج من البسيط إلى الأكثر تعقيداً من الأنشطة العقلية، علاوة على أن كل مستوى من هذه المستويات يعتمد على المستوى الذي يسبقه، أو حتى المستويات التي تسبقه.

ويمكن توضيح هذا التدرج بالشكل التالي :



شكل (١) «سلم المستويات المعرفية »

ولقد سُمي هذا التدرج بسلم المستويات المعرفية، لأن المستويات العليا فيه تعتمد على المستويات الدنيا، وكذلك لأن كل مستوى من هذه المستويات، يقتضي استخدام قدرات عقلية معينة، حيث أن المستويات الدنيا تقتضي قدرات عقلية بسيطة، بينما المستويات العليا تستلزم قدرات عقلية مركبة.

وفيما يلي توضيح بسيط لكل مستوى من المستويات السابقة ثم يلي بعد ذلك التفصيل :

*** التذكر :**

ويتمثل في القدرة على تذكر المعلومات والمعارف سواء عن طريق استدعائها من الذاكرة، أو التعرف عليها، ويمثل تذكر المعلومات أدنى مستوى من مستويات المجال المعرفي.

* **الفهم** :

ويُعرّف الفهم بأنه «القدرة على ادراك معنى المادة التي يتعلمها التلميذ» ويتمثل ذلك في قدرة الطالب على تفسير ما تعلمه، أو في صياغته للمعارف والمعلومات في أشكال جديدة، وهذا المستوى أعلى من مستوى تذكر المعلومات.

* **التطبيق** :

ويتمثل في القدرة على توظيف المعارف والمعلومات في استعمالات أو مواقف جديدة، ويمكن أن يشمل ذلك استخدام القواعد والقوانين، والمفاهيم والنظريات، وهذا المستوى يعتبر أعلى من المستويين السابقين ويعتمد عليهما.

* **التحليل** :

ويشير إلى قدرة المتعلم على تفكيك «تحليل» وتجزيء الموضوع إلى المكونات والأجزاء الرئيسية له، وهذا يتضمن تحليل العلاقات بين الأجزاء وإدراك الأسس التنظيمية المستخدمة، ويتطلب هذا المستوى مستوى فكري أعلى من مستويات التذكر والفهم والتطبيق، بل ويعتمد عليها أيضاً.

* **التركيب** :

وهذا المستوى يتمثل في قدرة المتعلم على ترتيب وتجميع ووضع الأشياء معاً، لتكون كلاً متكاملاً من جديد، ويمكن أن يتمثل ذلك في اعداد بحث أو مشروع أو محاضرة معينة.

ونواتج التعلم لهذا المستوى يتضح فيها الإبداع والابتكار.

* **التقويم** :

ويتمثل هذا المستوى في قدرة المتعلم على إصدار أحكام أو اتخاذ قرارات مناسبة في ضوء بيانات ومعايير معينة.

ويمكن أن تصدر هذه الأحكام على قصة أو قصيدة أو بحث، أو نظرية، وتمثل نواتج التعلم في هذا المستوى أعلى مستويات المجال المعرفي، وهي تشمل جميع عناصر المستويات الخمسة السابقة.

مستويات المجال المعرفي وتقسيمه

يشتمل المجال المعرفي على أهداف في ستة مستويات، وكل مستوى من المستويات السابقة له تصنيف عشري إذ أن المستوى الواحد يقسم إلى عدة مستويات داخلية «فرعية» يمكن تسميتها بـ «تحت مستويات». وبينما يعتبر التصنيف السابق مفيداً تماماً بدون « التحت مستويات »، إلا أن « التحت مستويات » يمكن أن تؤدي الوظائف التالية:

١ ــ تزيد تعريف تصنيف الفئة الأساسية وضوحاً.
٢ ــ تصنيف الأهداف التي تخدم مدخلاً تقويمياً معيناً.
٣ ــ توفر سلسلة من المقترحات قد يراجعها المرء في محاولة لتحديد أهداف مكونات الهدف التعليمي.
٤ ــ توفر سلسلة من المحاور للبحث التربوي الذي يستهدف استقصاء كل فئة من الفئات الأساسية.

وسنعرض الآن هذا التقسيم.

*** التذكر (١,٠٠)**

ويتناول استرجاع المتعلم للمعلومات المناسبة بفهم أو بغير فهم. وقد ميّز «بلوم» فيه «تحت مستويات» ثلاثة، وتسع فئات فرعية لهذا المستوى هي.

أ ــ تذكر المصطلحات والحقائق المعينة (من ١,١٠ - ١,١٩) وهي تتطلب استرجاع عناصر بسيطة.

ب ــ تذكر طرق ووسائل معالجة الأشياء المعينة (من ١,٢٠ - ١,٢٩) وهي تتطلب استرجاع معرفة عن العلاقات.

جـ ــ تذكر العموميات والتجريدات (من ١,٣٠ - ١,٣٩).

وسنفصل الآن هذه «التحت مستويات» والفئات الفرعية كما يلي:

أ- تذكر المصطلحات والحقائق المعينة (من ١,١٠ - ١,١٩) وتقسم إلى:

١ ــ تذكر المصطلحات (١,١١)

وهي أهداف تتصل باسترجاع رموز مثل الرموز الرياضية أو الرموز الكيميائية.

٢ ــ تذكر حقائق معينة (١,١٢)

وهي أهداف تتصل باسترجاع التواريخ والأشخاص والأماكن.

ب ــ تذكر طرق ووسائل معالجة الأشياء المعينة (من ١,٢٠ ـ ١,٢٩) وتقسم إلى:

١ ــ تذكر التقاليد والأعراف (١,٢١)

وهي أهداف تتصل باسترجاع الإستخدامات، والأساليب، والممارسات، والاشكال التي يتفق عليها العاملون في مجال معيم مثل آداب السلوك، وقواعد الترقيم والفهرسة.

٢ ــ تذكر الإتجاهات والتتابعات (١,٢٢)

وهي أهداف تتصل باسترجاع عمليات واتجاهات وحركات الظواهر فيما يتصل بالزمن مثل طبيعة التطور والتغيرات في التعليم، والاتجاهات نحو دور المرأة في المجتمع.

٣ ــ تذكر التصنيفات والفئات (١,٢٣)

وهي أهداف تتصل باسترجاع الفئات، والمجموعات والتقسيمات والترتيبات الأساسية لمادة دراسية معينة.

٤ ــ تذكر المحكات «المعايير» (١,٢٤)

وهي أهداف تتصل باسترجاع طريقة الإستقصاء وأسلوب الاجراءات المستخدمة في ميدان معين، وكذلك تلك التي تستخدم في بحث مشكلات معينة، وظواهر بعينها مثل طرق حل المسائل في الحساب واجراء التجارب في الفيزياء.

٥ ــ تذكر طرق البحث (١,٢٥)

وهي أهداف تتصل باسترجاع طرق البحوث مثل خطوات الأسلوب العلمي في التفكير أو خطوات البحوث المسحية.

جـ ــ تذكر العموميات والتجريدات في ميدان معين (١,٣٠ ـ ١,٣٩)

وتقسم إلى:

١ ــ تذكر المبادىء والتعميمات (١,٣١)

وهي أهداف تتصل باسترجاع تجريدات معينة تُلخّص ملاحظات للظواهر مثل قوانين الوراثة، وقوانين الحركة.

٢ ــ تذكر النظريات والبنيات الأساسية (١,٣٢)

وهي أهداف تتصل باسترجاع المبادىء والتعميمات التي يتصل بعضها ببعض لتؤلف نظرية معينة مثل النسبية لأينشتين أو نظرية التطور لداروين.

ومما يجدر ذكره أن المقصود بكلمة «تذكر» في هذا المقام هي أن يكون الطالب قادرا على أن يذكر، يتعرف، يُعرّف، يحدد، يعدد... الخ من الأفعال الخاصة بالتذكر والتي يمكن ملاحظتها أو قياسها.

*** الفهم (٢,٠٠)**

وتهتم المدارس بصفة عامة بهذا المستوى اهتماما كبيرا إذ أنه يتطلب فهم الاتصالات الشفوية والكتابة سواء كانت لفظية أو رمزية، وهو يمثل مستوى

أعلى من مستوى التذكر، وتصاغ أهداف الفهم في ضوء قدرة الطالب سواء على المستوى الكلي أو الجزئي. وكذلك قدرته على التفسير والترجمة والتقدير التنبؤي.

كما أن هدف الفهم يحدد الدرجة التي ينبغي أن يبلغها الطالب في تناول المعرفة القابلة للإسترجاع تناولاً له معنى، وعلى أية حال فإن مستوى الفهم يتفاوت ويختلف تبعاً لكيفية تطبيق الفرد له. وفيما يلي ثلاث «تحت مستويات» لهذا المستوى.

١ ـ الترجمة (٢,١٠)

وهي إعادة صياغة جزء من رسالة سواء قرأها الطالب أو سمعها، أو اعادة صياغة مشكلة أو موضوع بلغته الخاصة أو أن يترجم كلمات أو عبارات من لغة إلى أخرى.

٢ ـ التفسير (٢,٢٠)

وهو تلخيص موضوع بسيط أو شرحه بأسلوب الطالب الخاص وينطبق على قصيدة أو آية قرآنية.

٣ ـ التقدير التنبؤي أو التقدير الاستقرائي (٢,٣٠)

وهي قدرة الطالب على التنبؤ بما سيحدث بناء على أشياء حدثت كأن يتنبأ كم سيكون عدد السكان بعد خمس سنوات بناء على معدل المواليد والوفيات.

* **التطبيق (٣,٠٠)**

ويرى الباحثون أن هناك ثلاث طرق عامه يمكن للفرد أن يُطبّق بها المعرفة عندما يتناول عالمه الداخلي والخارجي ليشبع حاجاته. وهي كما يلي:

١ ــ عند حل المشكلة وعندما لا يمكنه الوصول إلى اهدافه بسبب عوائق خارجية، وينحصر عمله في هذه الحالة في أن يعيد بناء الموقف وأن يغير مساره في العمل.

٢ ــ عندما لا يستطيع أن يُعبّر بالكلمات فيجب عليه هنا أن يعيد بناء الموقف مرة أخرى حتى يمكنه التعبير عن ذلك.

٣ ــ حينما يسعى الفرد لتحسين صورته أمام من تشوهت صورته عندهم وفي هذه الحالة فإنه يعمل في عالمه الداخلي، لتفهم مشكلاته التي تعتبر فريدة بالنسبة له. وذلك لإعادة بناء ذاته.

ويقسم مستوى التطبيق (٣,٠٠) إلى «تحت المستويات» التالية:

أ ــ حل المشكلات (من ٣,١٠ ـ ٣,١٩).
ب ــ التواصل (من ٣,٢٠ ـ ٣,٢٩).
جـ ــ تحقيق الذات (من ٣,٣٠ ـ ٣,٣٩).

وسنعرض الآن تقسيمات «التحت مستويات» السابقة إلى فئات فرعية كما يلي:

أ ــ حل المشكلات (من ٣,١٠ ـ ٣,١٩)

١ ــ مشكلات آلية (٣,١١)

وهي حل المشكلات عن طريق التطبيق المباشر للمعرفة.

٢ ــ حل مبتكر (٣,١٢)

وهذا يتطلب تطبيق مهارات معينة وقد تتداخل هذه الفئة مع مستويات أعلى مثل التحليل أو التقويم.

ب ــ التواصل (من ٣,٢٠ - ٣,٢٩)

١ ــ تواصل آلي (٣,٢١)

وهو روتيني ويتم التواصل عن طريق التطبيق المباشر للمعُرفة.

٢ ــ تواصل مبتكر (٣,٢٢)

ويتضمن تطبيق مهارات معينة وقد يتطلب هذا النوع من التواصل الدخول في مستويات أعلى مثل مستوى التقويم.

جـ ــ تحقيق الذات (من ٣,٣٠ - ٣,٣٩)

١ ــ تحقيق آلي (٣,٣١)

وهو يتضمن حلاً لمشكلات تتصل بالذات عن طريق التطبيق المباشر للمعرفة.

٢ ــ تحقيق مبتكر (٣,٣٢)

وهو يتضمن تطبيق مهارات معينة لحل المشكلات المتصلة بالذات، وقد يكون بعض هذه المهارات ذات مستوى أعلى مثل مستوى التقويم.

* **التحليل (٤,٠٠)**

ويتطلب التحليل القدرة على تجزئة المادة العلمية بتحديد العلاقة بين الأجزاء والمباديء المنظمة، وكثيراً ما تصاغ الأهداف على أساس قدرة الطالب على أن يحلل، ويفرّق ويستنبط، ويُقْسَم التحليل إلى «تحت المستويات التالية»:

١ ـ تحليل العناصر (٤,١)

وهي الأهداف التي تتصل بتحليل العناصر المناسبة التي نحتاجها لأداء موقف عملي تطبيقي، وهذِه الفئة تتطلب القدرة على استنتاج مُسلّمات غير محددة، وتمييز العناصر الهامة، والتمييز بين صياغة الحقائق، وصياغة القيم، كأن نُميّز بين الحقيقة والإدعاء الذي لا يعتمد على أسس علمية عند الاعلان عن سلعة معينة.

٢ ـ تحليل العلاقات (٤,٢)

وهي الأهداف التي تتصل بتحديد العلاقات المناسبة التي نحتاجها لأداء عمل تطبيقي.

٣ ـ تحليل المباديء التنظيمية (٤,٣)

وهي الأهداف التي تتصل بتحديد الأنماط البنائية التي نحتاجها للأداء في موقف عملي تطبيقي. وهذا يتطلب القدرة على تحليل أو استنباط التنظيم الكامن في موضوعات معينة مثل تحديد فلسفة الشخص من آراؤه.

* التركيب (٥,٠٠)

يتطلب هذا المستوى أن يجمع الطالب جميع العناصر الأساسية معاً، لتكون وحدة كلية واحدة. وذلك يتطلب منه معرفة العناصر الأساسية، واعادة ترتيبها في وحدة منطقية واحدة، بحيث لا يظهر الفصل بين هذه العناصر، وإنما تزول الحواجز بينها لينظر لها على أنها كل متكامل، ويمكن أن تصاغ عبارات هذا المستوى بصورة «يؤلف»، «يصنع»، «يبتكر».

وقد تم تقسيم هذا المستوى إلى «تحت المستويات التالية»

١ ـ انتاج تواصل وتفاهم فردي (٥,١٠)

وهذه الفئة تتمثل في قدرة الطالب على توصيل أفكاره الكثيرة عن طريق الكتابة، أو الحديث، أو التأليف بشتى أنواعه.

٢ ـ اقتراح خطة أو مجموعة من الإجراءات أو العمليات (٥,٢٠)

وتتمثل أهداف هذه الفئة بوضع خطة، أو مقترح لأي عمل ما مثل وضع خطة لحل احدى المشكلات، أو اجراء تجربة معينة مثلاً.

٣ ـ اشتقاق مجموعة من العلاقات المجردة (٥,٣٠)

وتتمثل أهداف هذه الفئة في ربط عناصر مجردة، أو التوصل إلى استنتاجات وصياغة فرض جديد على أساسها.

*** التقويم (٦,٠٠)**

ويتمثل في قدرة الطالب على أن يصدر أحكاماً على القيم والآراء والقصائد، والوثائق... الخ.

وتصاغ أهداف هذه الفئة بافعال مثل «يقوّم»، «يقارن»، «يوازن»، «يحكم» و «يقدر».

وقد تم تقسيم هذا المستوى إلى «تحت المستويات» التالية:

١ ـ أحكام على أساس الشواهد أو الأدلة الداخلية «٦,١٠»

وتتمثل أهداف هذه الفئة في أن تكون لدى الطالب القدرة على أن «يقدّر» النتائج، في ضوء الشواهد أو الأدلة معتمداً على الموضوعية والمنطق، وبعيداً كل البعد عن الذاتية.

٢ ـ الأحكام على أساس المحكات أو المعايير الخارجية (٦,٢٠)

وتتمثل أهداف هذه الفئة في التقويم وتقدير النتائج أي القدرة على اصدار الأحكام في ضوء معايير محددة.

فوائد تقسيم المجال المعرفي إلى مستويات:

إن لتقسيم المجال المعرفي إلى مستويات عدة فوائد وأهم هذه الفوائد ما يلي:

١ ـ إن إتقان المهارات المعرفية يعتمد اعتماداً كبيراً جداً على كفاءة الفرد في استخدام الكلمات والصور استخداماً صحيحاً. ليعبر عن عناصر خبرته الماضية تعبيراً صحيحاً ودقيقاً.

٢ ـ لقد أصبح اتقان المهارات المعرفية صفة أساسية للمتعلم في عصرنا الحديث حتى يتمكن من السير في مجالات ثلاث أساسية في الحياة وهي، التواصل والتفاهم، تحقيق الذات، حل المشكلات، وهذه المجالات تتمثل في المستويات المعرفية بـ الفهم، التطبيق، والتحليل على التوالي.

٣ ـ لايمكن للمتعلم أن يحل مشكلة مركبة دون أن تتوافر لديه القدرة على الإسترجاع، وفهم العناصر التي لها معنى في خبرته الماضية، وهذا يتمثل في التذكر والفهم الموجودان في بداية سلم المستويات المعرفية.

٤ ـ إن محاولة المتعلم لحل أية مشكلة توجب عليه أن يحدد العناصر الأساسية التي تؤلف الموضوع، وايجاد العلاقات بين هذه العناصر سواء علاقات ثنائية أو علاقات كلية، وهذا لا يحدث إلا عن طريق التحليل.

٥ ـ إن المتعلم لا يمكنه أن يؤلف موضوعاً أو يكتب رسالة متكاملة إلا إذا تناول العناصر التي تم تحليلها تناولاً رمزياً ثم يدمج الأفكار التي تكوّن الموضوع، وهذا يتمّثل في مستوى التركيب.

٦ ـ إن المتعلم لا يمكنه أن يقوم بعملية التقدير أو المقارنة أو الموازنة أو إصدار الأحكام إلا إذا كانت لديه معايير داخلية في نفسه مستمدة من القيم أو العادات أو التقاليد أو معايير خارجية مستمدة من المباديء الأساسية للعلم، وهذا يتمثل في التقويم الموجود في قمة سلم المستويات المعرفية.

ثانيًا: المجال الانفعالي أو الوجداني أو العاطفي

ويشمل هذا الجانب الأهداف التي يستلزم تحقيقها، أن يسلك المتعلم سلوكاً انفعالياً، مثل ابداء مشاعر الحب، وتقدير العلماء، والتسامح، وعدم التعصب، والتذوق الفني والجمالي، والتقبل والإستجابة، كما يشمل تنمية مشاعر المتعلم وتطويرها، وكذلك عقائده وأساليب التكيف مع الآخرين.

كما تتصل الآهداف في هذا المجال بدرجة قبول المتعلم أو رفضه لأشياء معينة، كما أن السلوك في هذا المجال يتصف بالثبات إلى درجة كبيرة، مثل الميول والاتجاهات والقيم وأوجه التقدير.

وترجع أهمية هذا الجانب لكونه يمثل محركات السلوك الإنساني، وبمعنى آخر أن المتعلم في استجاباته اليومية للمواقف التي يتعرض لها، سواء أكانت تلك المواقف علمية، أو اجتماعية، أو شخصية، إنما يعتمد على نوع المحركات الموجودة عنده، والتي تشكل في مجموعها البناء الوجداني للمتعلم.

ومن الخطأ أن نعزل الجوانب الوجدانية عن الجوانب المعرفية، لأنهما متكاملان تكاملاً تاماً، فالمدخل الأساسي إلى المجال الوجداني هو عقل الإنسان الذي يمثل الجانب المعرفي، ولو نظرنا أيضاً إلى سلم المستويات المعرفية، فإننا نجد أن مستوى التقويم يحتل قمة هذا السلم، ولقد أوضحنا سابقاً أن التقويم عبارة عن القدرة على اصدار الأحكام وهذه الأحكام لها معايير داخلية «في نفس المتعلم» ومعايير خارجية جاءت من المباديء الأساسية للعلوم ولقد أوضحنا أن المعايير الداخلية تتمثل في القيم والاتجاهات والميول، والعادات التقاليد، وكلها عناصر وجدانية.

ومن ذلك فإنه باستطاعتنا القول إنه لا انفصال بين الجانب المعرفي والجانب الوجداني، ويتضح ذلك أيضا من الآتي:

لو فرضنا أننا نريد أن نكوّن لدى المتعلم اتجاهاً خاصاً نحو الصدق فلابد من عرض عدة أفلام على المتعلمين توضح محاسن الصدق ومخاطر الكذب. أو لو أردنا أن نكون لدى المتعلم اتجاهاً خاصاً نحو النظافة، فلابد من عرض عدة أفلام على المتعلمين توضح مخاطر القذارة وما قد تجلبه من الأمراض وفوائد النظافة، وما قد تجلبه لنا من حب الناس، والثقة في أنفسنا... الخ وتعتبر هذه الأفلام بما تحويه من قصص تضم معلومات ومعارف، أو بعبارة أخرى تعتبر هذه الأفلام عبارة عن معلومات ومعارف. وهكذا فإن المتعلم لا يستطيع أن يكوّن اتجاهاً قبل أن يعرف معلومات.

لذلك يمكننا القول أن الطريق إلى وجدان المتعلم هو عقله، وهكذا يتضح إنه لايمكن فصل الجانب الوجداني عن الجانب المعرفي إلا لغرض المعالجة العلمية فقط.

وهكذا فإنه يمكن لهدف واحد أن يضم مجالين أو أكثر. كما اتضح وسيتضح فيما بعد.

مستويات المجال الانفعالي أو الوجداني أو العاطفي وتقسيمه

لقد قسّم «كراثول» هذا المجال إلى المستويات التالية:

١ ـ التقبل أو التلقي «الإنتباه».
٢ ـ الإستجابة.
٣ ـ التقدير. «تقدير القيم».
٤ ـ التنظيم القيمي.
٥ ـ التكامل. أو الاتصاف بقيمه.

وفيما يلي شرح للمستويات السابقة و « التحت مستويات » مع تقسيمها عشريا:

١ ــ التقبل أو التلقي أو الانتباه (١,٠٠)

ويتمثل ذلك في استعداد المتعلم للإهتمام أو العناية بظاهرة معينة أو مثير معين، ويمكن أن يكون ذلك بإثارة أو توجيه انتباه المتعلم لما يراه معلمه، وتتفاوت نتائج التعلم في هذا المستوى من الوعي البسيط إلى الاهتمام الاختياري أو الانتقائي، ويمثل هذا المستوى أدنى مستوى في المجال الانفعالي. ويمكن تقسيم هذا المستوى إلى «تحت المستويات» التالية:

أ ــ الوعي (١,١٠)

وفي هذا «التحت مستوى» تصاغ الأهداف على أساس أن المُتعلم سوف يصبح على «وعي» أو شاعراً «بـ».

ب ــ إرادة التلقى (١,٢٠)

وفي هذا «التحت مستوى» تصاغ الأهداف على أساس أن المتعلم «ينتبه» أو «يقدر على» أو يصبح حساسا «لـ».

جـ ــ الإنتباه المنضبط (١,٣٠)

وفي هذا «التحت مستوى» تصاغ الأهداف على أساس أن المتعلم «يصغي أو يستمع استماعاً مميزاً» أو يوجه انتباهه «لـ».

٢ ـ الاستجابة (٢,٠٠)

ويتضح هذا المستوى في المشاركة الايجابية والحسية والتفاعل مع الموقف التعليمي تفاعلاً تتضح من خلاله الميول والاهتمامات، والبحث عن الأنشطة المُشبعة لحاجات المتعلم.

ويمكن تقسيم هذا المستوى إلى «تحت المستويات» التالية:

أ ـ الإذعان في الاستجابة (٢,١٠)

وفي هذا «التحت مستوى» تصاغ الأهداف التي تعالج درجة منخفضة من المشاركة الايجابية، وتبدأ الأهداف بافعال مثل «يطيع» و «ينفذ» و «يساير».

ولكن لا تصلح بعض الألفاظ مثل «يقشعر» أو «يفرح» أو «يحزن» لأن هذه أفعال لا دخل لإرادته بها.

ب ـ إرادة الاستجابة (٢,٢٠)

وفي هذا «التحت مستوى» تصاغ الأهداف بدرجة متوسطة من المشاركة الايجابية والتفاعل مع الموقف التعليمي، وتبدأ الأهداف بافعال مثل «يشارك» أو «يلعب».

جـ ـ الرضا في الاستجابة (١,٣٠)

وفي هذا «التحت مستوى» تصاغ الأهداف التي تدل على أعلى درجة من المشاركة الإيجابية، وهي الأهداف التي تعترف بميول واهتمامات المتعلم

بوضوح تام، وكما سبق وأن أوضحنا أنه لايمكن فصل الجانب المعرفي عن الجانب الوجداني أو النفسحركي لذلك فإن الأهداف في هذا المستوى يكون بها تداخل كبير في المجال النفسحركي.

٣ ـ التقدير أو تقدير القيم (٣,٠٠).

ويتمثل هذا بوضوح في تقدير المتعلم لموضوع معين أو ظاهرة معينة، أو مجموعة من القيم التي يعبر عنها المتعلم بسلوك ظاهر وواضح، ويتصف هذا المستوى بدرجة من الثبات يمكنها أن تمكن المتعلم من التعرف على القيمة.

أي أن هذا المستوى يعالج تطور الإتجاهات والمعتقدات والقيم التي تتناول أشياء تتعلق بالذات وبالآخرين وبالمجتمع، كما أنها تهتم بعناصر الضمير من حيث أنه يسيطر على السلوك الإنساني ويضبطه أو يوجهه، ويمكن تقسيم هذا المستوى إلى «تحت المستويات» التالية:

أ ـ تقبل قيمة معينة (٣,١٠)

مثل الرغبة في الرفقة التي تنمي قيمة التعاون أو الزواج.

ب ـ تفضيل قيمة معينة (٣,٢٠)

وفيها يتم تفضيل قيمة على قيمه أخرى مثل الشخص الذي يسعى في عمل جماعي لتحسين النظم أو القواعد المتبعة حينما يثبت له بالدليل العلمي القاطع أن ما يسعى إليه افضل مما هو موجود، ويكون تقدير الأفضلية بالنسبة للجماعة ككل، وهذا يتضح في الدعاة والمصلحين الإجتماعيين.

جـ ــ الإلتزام (٣,٣٠)

وهو أن يُظهر الولاء لجماعة معينة، أو الاخلاص لمثل وقيم بعينها، ويتضح ذلك في الانتماء لهيئة معينة، أو جماعة أو حزب سياسي معين.

٤ ــ التنظيم القيمي (٤,٠٠)

ويتمثل ذلك في عملية الجمع بين أكثر من قيمة، ومحاولة حل التناقضات بينها، ثم بناء نظام قيمي ثابت ودقيق، بحيث يكون متصفاً بالإتساق الداخلي.

والأهداف التعليمية التي تتناول فلسفة خاصة للحياة، وتسعى إلى تحسين تلك الفلسفة، سواء الخاص منها بالفرد، أو الخاص بالجماعة يمكن أن تقع تحت هذا المستوى.

ويمكن تقسيم هذا المستوى إلى «تحت المستويات» التالية:

أ ــ يبلور مفهوماً لقيمة معينة (٤,١٠)

وفي هذا «التحت مستوى» يمكن للمتعلم أن يميز المسلمات أو الافتراضات التي يقوم عليها دستور اخلاقي، أو يكتشف خصائص قيمه معينة.

ب ــ تنظيم نسق قيمي (٤,٢٠)

وفي هذا «التحت مستوى» يمكن للمتعلم أن يتقبل تقبلاً واقعياً وأن يتوافق بدرجة كبيرة مع نواحي القصور الشخصي والضوابط والإنفعالات، ولابد أن يكون هذا التقبل أو التوافق بطرق مقبولة ثقافياً.

٥ ـ التكامل أو الاتصاف بقيمة (٥,٠٠)

ويتضح ذلك في سلوك المتعلم عندما تتكون لديه قيمة أو نظام قيمي معين، يضبط سلوكه ويوجهه لفترة طويلة، بحيث يكون من نتائجه تكوين أسلوب مميز لحياته، ويمكن للمراقب من خلاله أن يتنبأ بنوعية السلوك الذي يمكن أن يسلكه المتعلم.

ويمكن تقسيم هذا المستوى إلى «تحت المستويات» التالية:

أ ـ تهيؤ عام (٥,١٠)

ويتضح ذلك مثلاً في قيمة «احترام الكرامة الإنسانية» و «احترام إنسانية الإنسان».

ب ـ تجسيد القيم (٥,٢٠)

ويكون ذلك عندما يضع المتعلم لنفسه «دستوراً للسلوك» أو فلسفة كاملة للحياة.

ومما هو جدير بالذكر والإهتمام أن المستويات المنخفضة من هذا المجال هي التي تهتم بها المدرسة اهتماماً مباشراً وهي مستويات «التلقي والاستجابة»، ولكن المستويات العليا تكون موضع اهتمام مؤسسات أخرى في المجتمع مثل الأسرة، والمسجد تعاونهما المدرسة كما أن المتعلم ذاته له دور كبير في تنمية ذاته بالنسبة لهذه المستويات العليا.

ثالثاً: المجال النفسحركي «النفس حركي»

ويشمل هذا المجال الأهداف التي تتعلق بتكوين مهارات حركية عند المتعلم، ويقتضي منه ذلك أن يسلك سلوكاً فيه تأدية حركات، واستخدام العضلات، أي أن هذا المجال يركز على المهارات التي تتطلب استخدام وتناسق عضلات الجسم مثل الأنشطة لأداء أي عمل.

ومن أمثلة الجوانب «النفس حركية» الشائعة مهارات استخدام الأجهزة والمقاييس، وتركيب الآلات وتشغيلها، والتشريح واستعمال الأجهزة والأدوات المخبرية، مثل أنابيب الاختبار والمخابير المدرجة، والسحاحة والماصه والميزان الحساس... الخ.

وكل هذه المهارات والأعمال تتطلب التناسق الحركي النفسي والعصبي، كما أن اتقان هذه المهارات يعتمد إلى حد كبير على نفسية المتعلم ودوافعه وميوله. واتجاهاته. ولذلك فإنه لايمكن فصل هذا المجال عن المجالين السابقين أو عزله عنهما، ويتضح ذلك عندما يمارس المتعلم مهارة معينة، فلاشك أن تلك الممارسة من حيث نوعيتها ومستواها، وكذلك درجة تمكن المتعلم منها تعتمد إلى حد بعيد على مدى الترابط في العلاقة بينها وبين نواح وجدانية ومعرفية، وعلى ذلك فإنه يمكننا القول أن اتقان المتعلم لأي مهارة حركية يعتمد على اتقانه للمادة العلمية النظرية التي سبق له وأن تعلمها، وكذلك نوع التدريب الذي تلقاه المتعلم، ومدى ميله له أو اقتناعه به أو شعوره بالحاجة إلى هذا التدريب الذي يؤدي إلى تلك المهارة.

فالمتعلم الذي يتقن مهارة استعمال الميزان الحساس تلقي في البداية تعليماً نظرياً عن الميزان الحساس وفوائده وطريقة استعماله، وعادة ما يكون

هذا التعليم النظري مصحوباً بالتدريب العملي، ويتحدد اتقان المتعلم لهذه المهارة بدرجة ميله لهذا النوع من التعليم.

وكذلك مهارة التشريح لابد أن يتلقى المتعلم دراسة نظرية عن التشريح ويكون ذلك مصحوباً بالأداء العملي، كما أن درجة اتقان المتعلم لهذه المهارة تعتمد على درجة ميله وحبه لهذا العمل.

ولهذا يقال أن الإنسان لايمكن اعتباره ناجحاً في عمله إلا إذا احبه، وخلاصة القول أن المهارة في جميع الأحوال وإن كانت لها جوانب عضلية إلا أن لها جوانب أخرى معرفية ترتبط أشد الارتباط بالنواحي الوجدانية، ولذلك سُمي هذا المجال بالنفسحركي.

مستويات المجال النفسحركي وتقسيمه

هذا وقد تم تقسيم هذا المجال إلى المستويات التالية:

١ ــ الملاحظة أو الإثارة الحسية. (١,٠٠)

٢ ــ التهيؤ. (٢,٠٠)

٣ ــ الاستجابة الموجهه. (٣,٠٠)

٤ ــ الآلية «الإعتياد». (٤,٠٠)

٥ ــ الاستجابة العملية المركبة. (٥,٠٠)

وقد أضيف فيما بعد المستويين التاليين:

٦ ــ التكيف. (٦,٠٠)

٧ ــ الإبداع. (٧,٠٠)

وفيما يلي شرح مبسط عن المستويات السابقة.

١ ــ الملاحظة أو الإثارة الحسية (١,٠٠)

ويطلق عليها أيضاً «الإدراك الحسي» ويتمثل ذلك في الاحساس والشعور والتنبه والوعي الذي يقود إلى النشاط الحركي.

٢ ــ التهيؤ: (٢,٠٠)

وهو الاستعداد الذاتي لتأدية العمل، أو الاستعداد النفسي والبدني ليسلك المتعلم سلوكاً يؤدى فيه نشاط حركياً.

٣ ــ الإستجابة الموجهة: (٣,٠٠)

ويتمثل ذلك بالمراحل الأولى لتعلم المهارات المركبة بواسطة التقليد أو بالمحاولة والخطأ.

٤ ــ الآلية «الاعتياد» (٤,٠٠)

ويتمثل ذلك في اداء الاعمال بطريقة نمطية آلية، وذلك عندما تصبح هذه الأعمال معتادة مألوفة حيث يؤدي المتعلم تلك الحركات بثقة وجرأة واتقان.

٥ ــ الاستجابة العملية المركبة: (٥,٠٠)

وهذا يتمثل في تادية المهارات الحركية المركبة بأقصى حد من الحذق والدقة والسرعة وأدنى حد من الجهد.

هذا وقد أضيف فيها بعد المستويات التالية.

٦ ــ التكيف: (٦,٠٠)

وهذا يرتبط بالمهارات التي تحتاج إلى تغيير وتعديل وتبديل في حركاتها بما يتلاءم مع متطلبات الموقف.

٧ ــ الإبداع: (٧,٠٠)

وهذا يتمثل في ابتكار نماذج حركية جديدة لحل مشكلة معينة أو التلاؤم مع موقف جديد.

ولقد قام «كيلر» و «باركر» و «مايلز» بتصنيف أكثر حداثة من التصنيف السابق، وهو يشتمل على السلوك الحركي واللفظي وغير اللفظي. وهو في مجمل مستوياته كما يلي:

١ ــ الحركات الجسمية الإجمالية. (١,٠٠)
٢ ــ الحركات المتناسقة والمتآزرة. (٢,٠٠)
٣ ــ العناصر السلوكية غير اللفظية للتواصل والتفاهم. (٣٠٠)
٤ ــ العناصر السلوكية للإلقاء. (٤,٠٠)

وإليك تفصيل المستويات السابقة.

١ ــ الحركات الجسمية الإجمالية: (١,٠٠)

وتتضمن حركات الأطراف جميعاً سواء كانت هذه الحركات للأطراف فقط أو للأطراف وأجزاء أخرى من الجسم. أي الحركات التي يستوجب

القيام بها بعض التآزر والتناسق مع العين أو الأذن، وتطوير هذه الحركات يتطلب التدريب أو الممارسة، ويكون المقياس بصفة عامة. مبنياً على أساس السرعة والدقة والمسافة، والجهد المبذول، أي أن عناصر المهارة التي سبق وأن تحدثنا عنها تكون هي المقياس.

هذا وقد تم تقسيم هذا المستوى إلى «تحت المستويات» التالية:

أ ـ حركات تتضمن الأطراف العليا: (١,١٠)

وتتمثل في قذف الأشياء أو جذبها أو رفعها أو تحريكها بواسطة الأطراف العليا... الخ

ب ـ حركات تتضمن الأطراف السفلى: (١,٢٠)

وتتمثل في الجري والقفز... الخ

جـ ـ حركات تتضمن وحدتين جسميتين أو اكثر: (١,٣٠)

ويقصد بها التآزر بين الذراع والجذع، أو الذراع والساق مثل السباحة والحركات الإيقاعية.

٢ ـ الحركات المتناسقة والمتآزرة: (٢,٠٠)

وهي الحركات التي يعتمد فيها المتعلم على نهاية الأطراف وتتطلب تناسقاً بين العين والأذن، وتتجلى هذه الأهداف في مجالات الفنون الجميلة والموسيقى والحفر على الخشب.

وهذه الحركات تحتاج إلى تدريب والمقياس فيها يركزّ على الأداء أي على شروط المهارة التي سبق الحديث عنها.

وقد تم تقسيم هذا المستوى إلى «تحت المستويات» التالية:

أ ـ حركات اليد «الأصابع» (٢,١٠)

وهي عبارة عن حركات الأصابع بحيث يتحرك كل أصبع على حده، أو للتمييز بين الأشياء باللمس.

ب ـ تآزر اليد والعين (٢,٢٠)

وهذا يتمثل في الحركات التي تقوم بها اليد وتتابعها العين مثل الطباعة على الآلة الكاتبة، أو الحياكة والرسم والعزف على الآلات الموسيقية، تبدأ العين بالعمل ثم تتحرك اليد.

جـ ـ تآزر اليد والأذن: (٢,٣٠)

ويتمثل ذلك مثلاً في إعادة نغمة مسموعة على آلة موسيقية بدون النوتة الموسيقية. أو عزف الموسيقى عن طريق قراءة النوتة الموسيقية، وسماع ما يُعزَف لمعرفة مدى تناسقه. أو القرع المنتظم للطبول.

د ـ تآزر اليد والعين والقدم: (٢,٤٠)

ويتمثل ذلك في أبسط صورة في لعبة كرة القدم.

هـ ـ تآزرات أخرى لليد والعين والأذن وحركات القدم: (٢,٥٠)

ويتمثل ذلك في لعبة التنس الأرضي أو لعبة البنج بونج، أو قيادة السيارة.

٣ ـ العناصر السلوكية غير اللفظية للتواصل والتفاهم: (٣,٠٠)

وتتمثل العناصر السلوكية في هذا المستوى في الحركات التي تستخدم في التمثيل التعبيري بالإشارات والإيماءات، وفي الحديث أمام الناس عندما يستعمل المتحدث حركات اليدين وتعبيرات الوجه والجسم. . . الخ.

وقد قُسّم هذا المستوى إلى «تحت المستويات» التالية:

أ ـ تعبيرات الوجه: (٣,١٠)

وهي ما يظهر على تعبيرات الوجه من سعادة أو حزن أو غضب.

ب ـ الإشارات والإيماءات: (٣,٢٠)

وهي التواصل والتفاهم عن طريق إشارات اليد أو حركات الرأس.

جـ ـ الحركات الجسمية: (٣,٣٠)

وهي تتمثل في الحركات الجسمية التي تحاول أن تنقل رسالة من الرسائل، ويتضح ذلك في التمثيل التعبيري.

٤ ــ العناصر السلوكية للإلقاء: (٤,٠٠):

وتتمثل هذه العناصر السلوكية في مجال الحديث للجماهير أو حديث المعلم أمام طلابه في الفصل الدراسي، ومما يجدر ذكره أن بعض هذه العناصر السلوكية يكون معرفياً في أساسه وهذا يعني أن هناك تداخلاً بين المجال المعرفي والمجال النفسحركي، كما سبق أن بيّنا.

وقد تم تقسيم هذا المستوى إلى «تحت المستويات» التالية:

أ ــ الإحداث الصوتي: (٤,١٠)

ويتمثل ذلك في القدرة على انتاج أصوات لها معنى.

ب ــ تكوين الكلمات والأنماط الصوتية: (٤,٢٠)

وهي القدرة على التنسيق بين الأصوات لتكوين كلمات لها معنى.

جـ ــ اسقاط الصوت (٤,٣٠)

وهي اسقاط الكلمات أو الأصوات بحيث يمكن سماعها على بعد معين وهذا يتمثل في ارتفاع الصوت وانخفاضه كما يحدث مع المعلم في الفصل، أو خطيب المسجد أو الخطيب في الجماهير.

د ــ التناسق بين الصوت والإيماءات (٤,٤٠)

وهي تتمثل في ايجاد تآزر واضح ومتقن بين تعبيرات الوجه والحركات الجسمية لتتفق مع الرسائل اللفظية حتى تساعد على التواصل والتفاهم أو تزيد من درجته.

ويمكن تلخيص مستويات و«تحت مستويات» وفئات التصنيف السابق فيما يلي:

أولا: المجال المعرفي

ويقسم إلى المستويات التالية:

١ ـ التذكر (١,٠٠)

ويقسم إلى تحت المستويات التالية:

أ ــ (١,١٠) تذكر المصطلحات والحقائق المعينة، ويقسم إلى الفئات التالية:

ــ ١,١١ تذكر المصطلحات.

ــ ١,١٢ تذكر حقائق معينة.

ب ــ (١,٢٠) تذكر طرق ووسائل معالجة الأشياء المعينة، وفئاته هي:

ــ (١,٢١) تذكر التقاليد والأعراف.

ــ (١,٢٢) تذكر الإتجاهات والمتتابعات.

ــ (١,٢٣) تذكر التصنيفات والفئات.

ــ (١,٢٤) تذكر المحكات «المعايير».

ــ (١,٢٥) تذكر طرق البحث.

جـ ــ (١,٣٠) تذكر العموميات والتجريدات وفئاته هي:

ــ (١,٣١) تذكر المباديء والتعميمات.

ــ (١,٣٢) تذكر النظريات والبنيات الأساسية.

٢ ــ الفهم (٢,٠٠)

ويقسم إلى «تحت المستويات» التالية:

أ ــ (٢,١٠) الترجمة.
ب ــ (٢,٢٠) التفسير.
جـ ــ (٢,٣٠) التقدير التنبؤي.

٣ ــ التطبيق (٣,٠٠)

ويقسم إلى «تحت المستويات» التالية:

أ ــ (٣,١٠) حل المشكلات ويقسم إلى الفئات التالية:
ــ (٣,١١) مشكلات آلية، (حل آلي).
ــ (٣,١٢) حل مبتكر.

ب ــ (٣,٢٠) التواصل
ويقسم إلى الفئات التالية:
ــ (٣,٢١) تواصل آلي.
ــ (٣,٢٢) تواصل مبتكر.

جـ ــ (٣,٣٠) تحقيق الذات
ويقسم إلى الفئات التالية:
ــ (٣,٣١) تحقيق آلي.
ــ (٣,٣٢) تحقيق مبتكر.

٤ ــ التحليل (٤,٠٠)

ويقسم إلى «تحت المستويات» التالية:

- (٤,١٠) تحليل العناصر.
- (٤,٢٠) تحليل العلاقات.
- (٤,٣٠) تحليل المباديء التنظيمية.

٥ ــ التركيب (٥,٠٠)

ويقسم إلى «تحت المستويات» التالية:

- (٥,١٠) إنتاج تواصل وتفاهم فردي.
- (٥,٢٠) اقتراح خطة أو مجموعة من الإجراءات.
- (٥,٣٠) اشتقاق مجموعة من العلاقات المجردة.

٦ ــ التقويم (٦,٠٠)

وقد تم تقسيم هذا المستوى إلى «تحت المستويات» التالية:

- (٦,١٠) أحكام على أساس الشواهد أو الأدلة الداخلية.
- (٦,٢٠) أحكام على أساس المحكات أو المعايير الخارجية.

ثانيا: المجال الوجداني أو الإنفعالي أو العاطفي:

ويقسم هذا المجال إلى « المستويات » التالية:

١ ـ التقبل (١,٠٠)

ويمكن تقسيمه إلى «تحت المستويات» التالية:

- (١,١٠) الوعي.
- (١,٢٠) إرادة التلقي.
- (١,٣٠) الإنتباه المنضبط.

٢ ـ الاستجابة (٢,٠٠)

ويقسم إلى «تحت المستويات» التالية:

- (٢,١٠) الإذعان في الإستجابة.
- (٢,٢٠) إرادة الإستجابة.
- (٢,٣٠) الرضا في الإستجابة.

٣ ـ التقدير أو تقدير القيم (٣,٠٠)

ويقسم هذا المستوى إلى «تحت المستويات» التالية:

- (٣,١٠) تقبل قيمة معينة.
- (٣,٢٠) تفضيل قيمة معينة.
- (٣,٣٠) الإلتزام.

٤ ـ التنظيم القيمي (٤,٠٠)

ويقسم إلى «تحت المستويات» التالية:

ـ (٤,١٠) يبلور مفهوماً لقيمة معينة.
ـ (٤,٢٠) تنظيم نسق قيمي معين.

٥ ـ التكامل أو الإتصاف بالقيمة (٥,٠٠)

ويقسم إلى «تحت المستويات» التالية:

ـ (٥,١٠) تهيؤ عام.
ـ (٥,٢٠) تجسيد القيم.

ثالثا: المجال النفسحركي:

التقسيم الأول:

لقد تم تقسيم هذا المجال إلى « المستويات » التالية:

١	ـ (١,٠٠) الملاحظة أو الإثارة الحسية.
٢	ـ (٢,٠٠) التهيؤ.
٣	ـ (٣,٠٠) الإستجابة الموجهة.
٤	ـ (٤,٠٠) الآلية «الإعتيادية».
٥	ـ (٥,٠٠) الإستجابة العملية المركبة.
٦	ـ (٦,٠٠) التكيف.
٧	ـ (٧,٠٠) الإبداع.

التقسيم الثاني «الحديث»

ولقد تم التقسيم إلى المستويات التالية:

١ ـ الحركات الجسمية الإجمالية (١,٠٠)

ولقد تم تقسيم هذا المستوى إلى تحت المستويات التالية:

- (١,١٠) حركات الأطراف العليا.
- (١,٢٠) حركات الأطراف السفلى.
- (١,٣٠) حركات تشمل وحدتين جسميتين أو أكثر.

٢ ـ الحركات المتناسقة والمتآزرة (٢,٠٠)

ولقد تم تقسيم هذا المستوى إلى «تحت المستويات» التالية:

- (٢,١٠) حركة اليد والأصابع.
- (٢,٢٠) تآزر اليد والعين.
- (٢,٣٠) تآزر اليد والأذن.
- (٢,٤٠) تآزر اليد والعين والقدم.
- (٢,٥٠) تآزرات أخرى.

٣ ـ العناصر السلوكية غير اللفظية للتواصل والتفاهم (٣,٠٠)

ولقد تم تقسيم هذا المستوى إلى «تحت المستويات» التالية:

- (٣,١٠) تعبيرات الوجه.
- (٣,٢٠) الإشارات والإيماءات.
- (٣,٣٠) الحركات الجسمية.

٤ ـ العناصر السلوكية للإلقاء (٤,٠٠)

ولقد تم تقسيم هذا المستوى إلى «تحت المستويات» التالية:

- (٤,١٠) الإحداث الصوتي.
- (٤,٢٠) تكوين الكلمات والأنماط الصوتية.
- (٤,٣٠) إسقاط الصوت.
- (٤,٤٠) التناسق بين الصوت والإيماءات.

الفصل الخامس

تحديد الأهداف وصياغتها سلوكيًا

الاجزاء التي يتكون منها الهدف السلوكي .

فوائد التحديد السلوكي « الادائي » للأهداف .

معايير أساسية لتحديد الأهداف السلوكية .

أمثلة .

أ الأهداف السلوكية بين المعارضة والتأييد .

قائمة بأفعال سلوكية لمختلف المجالات الدراسية .

تحديد الأهداف وصياغتها سلوكيًا

تمهيد :

لقد سبق أن أوضحنا أن تحديد الأهداف أمر ضروري لنجاح العملية التعليمية. وعند تحديد الأهداف وصياغتها سلوكياً يجب ان يكون الامر أكثر دقة، ووضوحاً ومن الضروري أن يدرك المعلم ان تحديد أهداف وصياغتها سلوكياً لأحد المقررات، من العسير أن يتم في فترة قصيرة، ولذلك فإنه من المفيد أن يُقسّم المقرر الدراسي الى وحدات دراسية صغيرة. وأن توضع أهداف تعليمية لكل قسم من هذه الاقسام، وأن يكون وضع هذه الأهداف بناء على «جوانب الخبرة» وبذلك يكون قد تم تحديد المعلومات، وأساليب التفكير، والاتجاهات، والميول، والمهارات، والقيم في صورة أهداف تعليمية. فمثلا : نبدأ بوضع الهدف على اساس «جوانب الخبرة» كالتالي :

* يعرف بدقة الحقائق الواردة في التاريخ العربي.

إن هذا هدف تعليمي وضع على اساس «جوانب الخبرة» وهو هدف المعلومات، ولكن أي نواع من المعرفة؟ وأي مستوى من سلم المستويات المعرفية؟ إن هذا لا يتضح الا عندما يصاغ هذا الهدف التعليمي بطريقة سلوكية، وعليه فإنه يمكننا ان نترجم الهدف التعليمي السابق الى عدة أهداف سلوكية كالتالي:

* يذكر أهم التواريخ التي . . .

* يحدد الاماكن التي . .
* يسمى الاشخاص . .
* يعدد الاحداث التي حدثت في الفترة . .
* يربط بين الأهداف التي حدثت في الفترة من . . . الى . . ومسبباتها
* يميز بين الاحداث ونتائج الاحداث في . .

وهكذا نلاحظ ان الهدف التعليمي الواحد الذي تم تحديده على اساس جوانب الخبرة امكن ترجمته الى عدة اهداف سلوكية، وكانت أكثر وضوحاً واكثر تحديداً، واكثر دقةً.

لقد كان الهدف السابق مركزاً على المعلومات وما انطبق على هذا الهدف ينطبق أيضاً على باقي الأهداف المصنفة على أساس «جوانب الخبرة» من اتجاهات، وميول، وقيم، وأساليب تفكير، ومهارات.

وهكذا نلاحظ أن من يتصدى، لتحديد الأهداف وصياغتها سلوكياً يجب أن يكون على علم بالأهداف على أساس «جوانب الخبرة» اولاً، وعلى الأجزاء التي يتكون منها الهدف السلوكي، وفوائد تحديده سلوكياً، والمعايير الأساسية لتحديد الأهداف سلوكيا وأولاً وقبل كل شيء يجب ان يكون على علم تام بالأهداف العامة للمقرر الدراسي، وسنرى ذلك في الصفحات التالية.

الاجزاء التي يتكون منها الهدف السلوكي

يتضمن الهدف السلوكي «الأدائي» أربعة أجزاء، اثنان منها رئيسيان وأساسيان ولا يمكن الاستغناء عنهما، وإثنان اختياريان يمكن الاستغناء عن احدهما أو كلاهما، كما أن الجزئين الاختياريين أحدهما أهم من الآخر، . . . وفيما يلي التفصيل:

أولا: الأجزاء الأساسية للهدف السلوكي «الأدائي»

أ ـ الفعل السلوكي «الأدائي»:

يعتبر الفعل السلوكي عنصر هام في صياغة الهدف السلوكي، لأن هذا الفعل هو الذي يوجه الطلاب إلى الأداء المحدد أو السلوك المطلوب، ولذلك فإن دقة اختيار، وتوضيح وتفسير هذه الأفعال يعتبر الخطوة الأساسية الأولى في صياغة هدف سلوكي جيد، ويجب أن نختار الأفعال التي تحدد بدقة سلوك المتعلم المطلوب لنستدل منه على أنه حقق الهدف.

مثل، يذكر، يحدد، يربط، يستنتج، يشرح. . . الخ من الأفعال التي لا تحمل أكثر من معنى، ويكون هذا الفعل دائماً فعلاً مضارعاً.

ب ـ المحتوى المرجعي:

وهذا الجزء هو الذي يُنسب إلى محتوى الموضوع المراد معالجته من خلال الموقف التعليمي.

وكمثال على ذلك:

يذكر التلميذ الأجزاء التي تتكون منها الزهرة

فالفعل يذكر هو الفعل السلوكي.

والأجزاء التي تتكون منها الزهرة هي المحتوى المرجعي.

ثانيا: الأجزاء الاختيارية للهدف السلوكي «الأدائي»

أ ــ مستوى الأداء أو معيار الأداء:

وهو يشير إلى مستوى معين من الكفاءة كأن نحدد زمن لتحقيق الهدف مثل خمس دقائق، أو نحدد نسبة مئوية كأن نقول بنسبة ٨٠٪ من . . .

ومثال ذلك. «يُركّب الطالب جهاز تحضير غاز الأكسجين بطريقة صحيحة في فترة سبع دقائق».

فالفعل السلوكي هو: يُركّب.

والمحتوى المرجي: جهاز تحضير غاز الأكسجين.

ومستوى الأداء: سبع دقائق.

والحقيقة أن مستوى الأداء يفيد المعلم والمتعلم، فمن ناحية إفادته للمعلم فإنه يستطيع أن يسير بعملية التقويم سيراً صحيحاً. لأنه يستطيع أن يمايز بين الطلاب في تحقيق الهدف. ومن ناحية المتعلم تجعله يدرك هل حقق الهدف أم لا ؟

ولننظر إلى الهدفين التاليين:

١ ــ يذكر الطالب أسماء مجموعة من الحيوانات البحرية.

٢ ــ يذكر الطالب أسماء خمسة حيوانات بحرية.

فلو نظرنا إلى الهدف الأول فإن الطالب الذي يذكر أسماء ثلاثة حيوانات سيتساوى مع الطالب الذي يذكر اسماء ستة حيوانات بحرية. لأن المجموعة تبدأ من ثلاثة. وفي هذه الحالة لا يكون التقويم دقيقاً .

أما إذا نظرنا إلى الهدف رقم (٢) فسنجد أن هناك مستوىً للأداء فالطالب الذي يذكر أسماء ثلاثة حيوانات لن يتساوى مع الطالب الذي يذكر

أسماء ستة حيوانات، ولا هذا يساوي مع الطالب الذي يذكر أسماء خمسة حيوانات، وهكذا نجد أن مستوى الأداء يساعدنا في عملية التقويم. وهذا ينطبق أيضاً على النسبة أو الزمن. ولذلك فإننا نُفَضل الهدف الذي يحتوي على مستوىً للأداء على الهدف الذي لا يحتوي مستوىً للأداء.

ب ـ الظروف:

وهذا يشير إلى الظروف التي يتم فيها تحقيق الهدف، وقد لا يهتم كثير من المعلمين بذلك، وعلى هذا فإن هذا الشرط الاختياري غالباً ما يترك.

ويقصد بالظروف هنا الحال التي يكون عليها الطالب أثناء تأديته للهدف كأن نقول:

يُجرى الطالب **أمام زملائه** تجربة تحضير غاز الأكسجين في زمن لا يتعدى ربع ساعة.

فعبارة **أمام زملائه** هنا هي الظروف.

ولو نظرنا مرة أخرى إلى الهدف السابق وأردنا أن نحلله إلى مكوناته فإننا نجد:

الفعل السلوكي: يجري.
المحتوى المرجعي: تجربة تحضير غاز الأكسجين.
مستوى الأداء: في زمن لا يتعدى ربع ساعة.
الظروف: أمام زملائه.

وهكذا نرى أن الهدف السابق قد جمع المكونات الأربعة للهدف السلوكي.

فوائد التحديد السلوكي «الادائي» للأهداف

هناك فوائد لتحديد الأهداف سلوكياً «أدائياً» وتتمثل أهم هذه الفوائد فيما يلي:

١ ـ لما كانت الأهداف هي الإطار العام لأي برنامج تعليمي فإن تحديدها يُمكّن الطالب من تعلم النتائج المرغوب فيها «أي النتائج التي حددتها الأهداف».

٢ ـ تحديد الأهداف يخبر الطلاب عما هو متوقع منهم، وعندما يعرف الطالب ما يتوقع منه، فإنه يسعى لتحقيقه، ومعنى ذلك أن يكون الطالب ايجابياً في عملية التعليم والتعلم، وهذا يؤدي إلى أن يكون التعليم مثمراً.

٣ ـ تحديد الأهداف سلوكياً يدل على شكل وقدر النشاطات المطلوبة للقيام بالتعلم بنجاح.

٤ ـ تحديد الأهداف سلوكياً يزودنا بأساس واضح لتقويم الطلاب.

٥ ـ تحديد الأهداف سلوكياً يزودنا بالأسس اللازمة لتقويم البرنامج التعليمي.

٦ ـ تحديد الأهداف سلوكياً يساعد المعلمين في تحديد الأساليب اللازمة لعملية التعلم.

معايير أساسية لتحديد الأهداف سلوكيًا

هناك معايير أساسية لتحديد الأهداف سلوكياً، يجب الإلتزام بها حتى تكون عملية التعليم والتعلم ناجحة، وحتى تكون الأهداف سليمة، لا مجرد عبارات صُفّت بجوار بعضها البعض، وأهم هذه المعايير ما يلي:

١ ــ أن توضح الأهداف نواتج التعلم المناسبة.

٢ ــ أن تمثل الأهداف جميع نواتج التعلم، وبمعنى آخر أن تسعى الأهداف إلى تنميه الجانب المعرفي وكذلك الوجداني والنفسحركي.

٣ ــ أن تكون الأهداف مُمَيِّزة. أي أن توضح الأهداف الفروق الفردية بين الطلاب.

٤ ــ أن تتسق الأهداف السلوكية مع الفلسفة التربوية.

٥ ــ أن تكون الأهداف السلوكية مشتقة من الأهداف العامة للتربية.

٦ ــ أن تتسق الأهداف السلوكية مع القواعد الأساسية لنظريات التعلم.

شروط صياغة الهدف السلوكي

لايمكن أن تصلح أي عبارة لأن تكون هدفاً سلوكياً، وإنما هناك شروط ومواصفات خاصة يجب أن تتوافر في العبارة، وإن لم يكن كل هذه المواصفات فعلى الأقل أغلبها، وأهم هذه الشروط والمواصفات ما يلي:

أ ـ أن يكون الهدف محدداً وواضحاً، فإذا كان الهدف غامضاً أصبح تفسيره مختلفاً بين طالب وآخر، أو حتى بين معلم وآخر، وبالتالي يحدث التخبط.

ب ـ أن يمكن ملاحظته في ذاته ونتائجه مثل:
«يشرح التلميذ بأسلوبه الخاص معنى فقرة قرأها».
أو «يترجم الأرقام العددية إلى الفاظ كتابية».
أو «يعدد الأجزاء التي تتكون منها الزهرة».

جـ ـ أن يكون قياسه ممكنا، وقياس الهدف يساعدنا على تقويم نتيجة التعلم، وبالتالي تقويم مدى تعديل سلوك الطالب.

د ـ أن يذكر الهدف على أساس مستوى الطالب، وليس على أساس مستوى المعلم، لأن الطالب هو محور العملية التعليمية، وهو الذي تُكتب من أجله الأهداف.

هـ ـ أن تحتوي عبارة الهدف على فعل سلوكي «أدائي» وهذا الفعل لابد أن يشير إلى نوع السلوك «الأداء» ومستواه، مثل يعدد ـ يستنتج ـ يركب ـ يقارن. . . الخ

و ـ أن تحتوي عبارة الهدف على ما يسمى بالحد الأدنى للأداء، وهذا الشرط

يساعد الطالب على أن يدرك مدى صحة عمله من ناحية، ويساعد المعلم على أن يتعرف على إنجازات كل طالب على حدة من ناحية أخرى.

ويمكن أن يحدد الحد الأدنى للأداء بطريقة كمية أو كيفية، أو بالطريقتين معاً، كما يتضح في الأمثلة التالية:

١ ـ يركب جهاز تحضير غاز الأكسجين بطريقة سليمة في مدة خمس دقائق.
٢ ـ يحل مسألة رياضية في موضوع كذا «في فترة سبع دقائق».
٣ ـ يكتب جملة مفيدة صحيحة باللغة الإنجليزية «في فترة ثلاث دقائق».
٤ ـ يقرأ ثلاثة اسطر باللغة الفرنسية بنطق سليم «في فترة دقيقتين».

أخطاء شائعة في صياغة الأهداف السلوكية

لقد أوضحنا في بداية هذا الكتاب أن الأهداف التعليمية هي: «تحديد نواتج التعلم التي نتوقع أن يحدثها التدريس».

وقد يجد بعض المعلمين صعوبة في تحديد الأهداف على مستوى مقبول، أو قد توصف الأهداف التي يضعونها بأنها طويلة، أو غير محددة وتتضمن أنواعا من السلوك الذي يصعب من الناحية العملية قياسه أو ملاحظته.

ومن الأخطاء الأكثر شيوعاً بين المعلمين ما يلي:

١ ــ وصف نشاط المعلم بدلا من نتائج التعلم وسلوك التلميذ:

وفي هذا يركز المعلم على نشاطه هو بدلا من التركيز على سلوك التلاميذ ونتائج التعلم. ويتضح ذلك من المثال التالي:

أ ــ تعريف التلاميذ بطريقة تحضير غاز الأكسجين.
ب ــ يجري تجربة تحضير غاز الأكسجين «في مجموعات».

ففي الهدف (أ) ركز المعلم على نشاطه هو وعلى شرحه هو وأهمل التلاميذ أما في الهدف (ب) فقد ركز المعلم على سلوك التلاميذ وعلى نتائج تعلمهم.

٢ ــ وصف عملية التعلم بدلا من نتائج التعلم:

وذلك عندما يصوغ المعلم الهدف في عبارة تدل على عملية التعلم وليس على نواتج التعلم كما في المثال التالي:

أ ــ اكتساب معرفة بالقواعد الأساسية في الرياضيات.
ب ــ يطبق القواعد الأساسية في الرياضيات في مواقف جديدة.

فالهدف (أ) يركز على عملية التعلم بينما الهدف (ب) يركز على نواتج التعلم.

٣ ــ تحديد موضوعات التعلم بدلا من نتائج التعلم:

ويتضح هذا الخطأ الشائع في صياغة الأهداف من الأمثلة الآتية:
أ ــ دراسة قانون ـ كذا ـ في الكيمياء أو في الرياضيات.
ب ــ يُجري تجربة تحقق قانون كذا.

ففي الهدف (أ) تم تحديد موضوعات التعلم، أما الهدف (ب) فقد تم تحديد سلوك المتعلم ونتائج التعلم.

كما يمكن أن يتضح ذلك من المثال التالي:

أ ــ دراسة قطعة مكونة من ستة أسطر باللغة الإنجليزية.
ب ــ ينطق بعض كلمات اللغة الإنجليزية بطريقة صحيحة.

فالهدف (ب) هو الصحيح لأنه ركز على نتائج التعلم.

٤ ــ صياغة أهداف مركبة:

والمقصود بالهدف المركب هو وجود أكثر من نتائج للتعلم في عبارة الهدف ويتضح ذلك من المثال التالي:

أ ــ يعدد الخطوات الأساسية للتفكير العلمي موضحاً ذلك بالأمثلة.
ب ــ يعدد الخطوات الأساسية للتفكير العلمي.

ففي الهدف (أ) أكثر من ناتج تعليمي، وفي ذلك إرباك للتلميذ في حين أن الهدف (ب) يحدد ناتجاً واحداً لعملية التعلم، ويمكن أن يصاغ هدف آخر يقول «يعدد بعض الأمثلة الدالة على التفكير العلمي» وهكذا تجد أن الهدف (أ) هدفاً مركباً لأنه طلب أكثر من ناتج لعملية التعلم، وأمكن صياغته في هدفين.

٥ ـ الفصل الحاد بين مجالات الأهداف:

يفصل بعض المعلمين بين مجالات الأهداف فصلاً حاداً، فيقول «أهداف معرفية» ثم تجده يقول مرة أخرى «أهداف وجدانية» ثم يعود ليقول «أهداف نفسحركية». والحقيقة أنه لايمكن الفصل بين مجالات الأهداف بهذه الصورة الحادة ولقد سبق الحديث في هذا الموضوع عندما تحدثنا عن مجالات الأهداف السلوكية، وقلنا أن عملية الفصل تتم للمعالجة العلمية فقط.

٦ ـ استعمال أفعالاً لا تصلح للصياغة السلوكية

يستعمل بعض المعلمين افعالاً لها أكثر من تفسير، وبذلك يصبح الهدف غير دقيق، وغير واضح، وغير محدد، كما يستعمل بعض المعلمين افعالا لايمكن قياسها أو ملاحظتها في حد ذاتها، وبذلك تنتفي صفة «سلوكية الهدف» لأن الهدف السلوكي هو «أصغر ناتج تعليمي يمكن ملاحظته أو قياسه». والجدول التالي يحتوي على بعض هذه الأفعال.

جدول رقم (٢)

يوضح بعض الأفعال التي لا تصلح لصياغة أهداف سلوكية

افعال: تحمل أكثر من تفسير / لايمكن ملاحظتها أو قياسها	توضيح
يعرف	أي مستوى من المعرفة؟ وماذا يعرف؟
يفهم	عملية داخلية لايمكن ملاحظتها أو قياسها إلا بمظاهرها الخارجية
يعي	عملية داخلية لايمكن ملاحظتها أو قياسها إلا بمظاهرها الخارجية
يدرك	عملية داخلية لايمكن ملاحظتها أو قياسها إلا بمظاهرها الخارجية، والادراك يختلف من فرد الى اخر
يتذوق	عملية داخلية لايمكن ملاحظتها أو قياسها إلا بمظاهرها الخارجية
يتذكر	عملية داخلية لايمكن ملاحظتها أو قياسها إلا بمظاهرها الخارجية
يستمتع	عملية داخلية لايمكن ملاحظتها أو قياسها إلا بمظاهرها الخارجية
يعتقد	عملية داخلية لايمكن ملاحظتها أو قياسها إلا بمظاهرها الخارجية
يؤمن	عملية داخلية لايمكن ملاحظتها أو قياسها إلا بمظاهرها الخارجية
يوضح	يوضح بالرسم، أو بالشرح، أو بالتجربة؟ «اكثر من معنى»
يبين	يبين بالرسم، أو بالشرح، أو بالتجربة؟ «أكثر من معنى»

كما أن هناك كثير من الأفعال التي لا تصلح بصياغه الأهداف السلوكية مثل:

* يتقبل.
* يرفض.
* يجادل.
* يمتدح.
* يحترم.

وبنظرة فاحصه إلى الأفعال السابقة فنجد علا على أنها تحمل أكثر من معنى فإننا نلاحظ أن هذه الأفعال لا تعتمد على الإقناع والإقتناع، بل أنها تكاد تكون أوامراً للمتعلم بأن يرفض أو يتقبل أو يمتدح... الخ دون أن يكون مقتنعاً بذلك. ولما كان عدم الاقناع أو الاقتناع لا يؤدي إلى تعليم مثمر، فإن هذه الأفعال تكوّن اهدافاً مظهرية، بعيدة عن جوهر التربية الحقه، ولهذا فإنها لاتصلح لأن توضع كأفعالٍ سلوكية.

إرشادات عامه لتحديد وصياغة الأهداف سلوكياً

إن عملية تحديد الأهداف وصياغتها سلوكياً يكتنفها بعض الصعوبات ولقد أوضحنا ذلك سابقاً.

ويمكن للإرشادات التالية أن تساعد المعلم في هذه المهمة. وتتلخص هذه الإرشادات فيما يلي:

١ ــ حدد الأهداف حسب «جوانب الخبرة» بكل دقة ووضوح. ثم بعد ذلك ترجم الأهداف التي حددتها إلى أهداف سلوكية كما يلي:

٢ ــ ابدأ كل هدف سلوكي بالفعل المناسب.

٣ ــ اجعل عبارة كل هدف سلوكي خالية من الكلمات التي يمكن الاستغناء عنها مثل «يُجري الطالب تجربه» فكلمة الطالب هنا زائدة لأنه معروف ضمنياً بأن الهدف قد وضع للطالب.

ويمكن أن تكتب في بداية اعداد الدرس العبارة التالية:

في نهاية الدرس أتوقع من كل طالب أن:

ثم تكتب جميع الأهداف السلوكية التي تستنبطها من الأهداف التي وضعتها «حسب جوانب الخبرة».

٤ ــ حدد الهدف في عبار ت توضح أداء الطالب وليس أداء المعلم.

٥ ــ صغ عبارة الهدف بحيث تمثل ناتج التعلم وليس عملية التعلم.

٦ ــ ضع عبارة الهدف بحيث ترسم السلوك النهائي المرغوب فيه وليس المادة الدراسية.

٧ ــ صغ عبارة الهدف بحيث تتضمن ناتجاً تعليمياً واحداً فقط.

٨ ــ لا تضع أهدافاً لالزوم لها بحيث تصبح كل عبارة في الدرس هدفاً، وإنما ركز على ما يستحق أن يسمى أهدافاً.

أمثلة:

١ ـ مستوى التذكر:

بعض الأفعال الخاصة بمستوى التذكر:

يحدد. يصف، يتعرّف على، يذكر، يسمى، يكتب.

الأهداف:

أ ـ يذكر القانون الأول لمندل في الوراثة.
ب ـ يتعرّف على الأفعال المضارعة من الجمل الإنجليزية التالية.
جـ ـ يسمى الرسم الهندسي الذي أمامه.
د ـ يذكر عاصمه دولة الإمارات العربية المتحدة.
هـ ـ يكتب آية قرآنية واحدة بطريقة صحيحة.

٢ ـ مستوى الفهم:

بعض الأفعال التي تناسب مستوى الفهم:

يحوّل، يُميّز، يُعطى أمثله، يشرح، يستنتج، يُعبّر، يعيد صياغة، يُلخّص، يُصنّف.

الأهداف:

أ ـ يُصنّف النباتات التالية.
ب ـ يعطي أمثلة على نظرية «فيثاغورث».
جـ ـ يعيد صياغة «القطعة التالية» بأسلوبه الخاص.

د ــ يشرح بيت الشعر التالي.
هـ ــ يعطي أمثلة من القرآن الكريم تبين صفة المؤمن.
و ــ يوزع النباتات التالية على الخريطة «حسب مناطق نموها».

٣ ــ مستوى التطبيق:

بعض الأفعال التي تناسب مستوى التطبيق.

يُطبّق، يغيّر، يحسب، يستخدم، يكتشف، يُجهّز، يعدّل، يحل، يجدول. يستخرج.

الأهداف:

أ ــ يُطبّق قاعدة التمدد بالحرارة والإنكماش بالبرودة في تجربة من تصميمه.
ب ــ يجدول الأرقام التالية في مجموعات احصائية.
جـ ــ يستخدم الكلمات التالية في جمل مفيدة.
د ــ يستخرج ركني الجملة من الجمل التالية.
هـ ــ يكتشف الحالة المناخية في الدول التالية من موقعها على الخريطة.
و ــ يطبق بعض الأحاديث النبوية الشريفة في حياته الخاصة.

٤ ــ مستوى التحليل:

أفعال تناسب مستوى التحليل

يجزيء، يحلل، يفكك، يُفرّق، يُميّز، يستنتج، يربط، يفصل، يقسّم. يفرّق.

الأهداف:

أ ـ يحلل المركب الكيميائي التالي إلى عناصره الأساسية.
ب ـ يميز بين جملة إسمية وأخرى فعلية.
جـ ـ يستنتج أنواع النباتات التي تنمو بدولة معينة من الحالة المناخية فيها.
هـ ـ يفرّق بين الآية القرآنية والحديث النبوي.

٥ ـ مستوى التركيب.

أفعال تناسب مستوى التركيب.
يؤلف، يجمع، يصمم، يعيد ترتيب، يُلخّص، يخطط.

الأهداف

أ ـ يعيد ترتيب العصور الجيولوجية التالية من الأقدم إلى الأحدث.
ب ـ يؤلف موضوعاً انشائياً يتكون من عشرة اسطر.
جـ ـ يصمم مسألة حسابية في موضوع الربح المركب.
د ـ يعيد ترتيب المدن التالية على خريطة صماء.
هـ ـ يلخص معنى الآية التالية.

مستوى التقويم

أفعال تناسب مستوى التقويم.
يقوّم، يقارن، ينقد، يبرر، يبرهن، يُفنّد، يوازن.

الأهداف:

أ ــ يفند آراء داروين في نظرية التطور.
ب ــ يقارن بين كتابين في موضوع واحد.
جـ ــ يبرهن نظرية «فيثاغورث» في الرياضيات.
د ــ ينقد مواقف المنافقين.
هـ ــ يقارن بين حالة المناخ في كل من الدولتين التاليتين.

إن من ينظر إلى الأهداف السابقة يظن أنها اقتصرت على المجال المعرفي فقط، ولكنها في حقيقة الأمر شملت المجالات الثلاث.

فمثلاً:

في مستوى التقويم لو أخذنا الهدف (د) وهو:

ــ ينقد مواقف المنافقين .

ففي هذا الهدف توجد المعلومات التي تتمثل في صفات المنافقين، ويوجد أيضاً الجانب الوجداني «من حيث رفضه لتلك المواقف» وبالتالي يتكون لديه «اتجاهاً» سالباً نحو النفاق.

كما يتمثل أيضاً المجال النفسحركي، من كونه يُنمّى لدى المتعلم مهارة ترتيب الأفكار وطريقة التعبير عن تلك الأفكار بالالفاظ.

ولننظر إلى الهدف (حـ) مثلاً في نفس مستوى التقويم نجد أنه:
ــ يبرهن نظرية فيثاغورث في الرياضيات.

ففي هذا الهدف يوجد جانب المعلومات الذي يتمثل في الحقائق اللازمة لعملية البرهنة.

كما يوجد المجال النفسحركي والذي يتمثل في رسم الرسوم باتقان وعملية التوصيل (اجراء عمل) واستعمال الأدوات الهندسية بدقة. كما يتمثل المجال الوجداني في اقبال المتعلم على العمل أو عدم اقباله. وما انطبق على الهدفين السابقين ينطبق على بقية الأهداف.

وهكذا نلاحظ أن الهدف الواحد يشمل المجالات الثلاث ولا مكان لعملية الفصل بين المجالات ابدا، اللهم للمعالجة العلمية فقط.

الأهداف السلوكية بين المعارضة والتأييد

يُجمع كل التربويين على الأهمية الكبرى لتحديد الأهداف، ومنهم من يرى أن صياغة الأهداف في صورة سلوكية أمر ضروري ولازم لنجاح التدريس، في حين أن منهم من يرى أن صياغة الأهداف في صورة سلوكية أمر يضر بالعملية التربوية بعامة، وبالمتعلم بخاصة.

وسنعرض الآن آراء كل من الطرفين.

أولاً: رأي المعارضين لصياغة الأهداف سلوكياً:

يصاغ الهدف السلوكي عادة في ضوء مكونات أساسية هي:

أ ــ الفعل السلوكي «الأداء».
ب ــ المحتوى المرجعي «وهو المطلوب من المتعلم تأديته».
جـ ــ تحديد مستوى الأداء.
د ــ تحديد ظروف الأداء.

ويرى المعارضون لصياغة الأهداف بصورة سلوكية أن هذا التحديد يؤدي إلى اختزال جميع الظواهر الإنسانية إلى أبسط صورها وعناصرها.

ويمكن أن يتضح ذلك من الأهداف السلوكية التالية:

١ ــ يعدد ثمانية حيوانات بحرية من أصل عشرة حيوانات.
٢ ــ يركب تحضير غاز الاكسجين في زمن قدره خمس دقائق.
٣ ــ يميز بين الخيشوم والرئة الكتابية.

بالنظر إلى الأهداف السلوكية الثلاثة السابقة يلاحظ أنها لا تهتم إلا بجزئيات صغيرة تركز على السلوك الظاهري البسيط، في حين أن العملية

التعليمية عملية إنسانية وتتداخل فيها عناصر عديدة وتتكامل هذه العناصر لتخرج لنا المتعلمين بسلوكهم المتكامل.

وتتلخص حجج المعارضين فيما يلي:

١ ـ تفتيت وتجزئة السلوك الإنساني:

إن العناصر الأساسية لمكونات أي عمل إنما تكتسب معناها من علاقاتها الثنائية أولا وعلاقاتها الكلية ثانيا، وكذلك من التآلف والتآزر والتكامل الذي يكون بينها. ولذلك فإن تجزئة وتفتيت السلوك الإنساني إلى عناصر بسيطة بعيدة عن التكامل فيما بينها يفقد هذا السلوك معناه الإنساني.

٢ ـ التعلم الحقيقي يؤثر في سلوك المتعلم ولا يعتبر هو السلوك:

إن الأهداف الحقيقية للتدريس تتلخص في المعرفة والفهم وتكوين المهارات والاتجاهات والميول والقيم وأساليب التفكير والقدرة على التذوق الجمالي، وهذه الأهداف تؤثر في سلوك المتعلم وتجعله ممكنا ولكنها ليست السلوك نفسه.

وهكذا يلاحظ أن أهدافا كثيرة تخضع إلى مظاهر التعلم الإنساني الذي يكون أكثر تجزيدا، ويصبح العنصر السلوكي فيه أقل تحديدا وأقل تواجدا لأن الكثير من أهداف التعليم تساعد على تكوين السلوك، ولكنها ليست السلوك ذاته، وبذلك فإنه لايمكن ملاحظتها أو قياسها كما يطلب في الهدف السلوكي.

٣ ـ الأهداف السلوكية غير إنسانية:

بمعنى أنها تحول المتعلم إلى آلة ينفذ أهدافا قد تكون عديمة المعنى وبعيدة عن السلوك الإنساني المتكامل وهي بذلك لا تمثل إلا مظهرا ثانويا من الأهداف الحقيقة للعملية التعليمية.

ويرى البعض أن هذا النوع من الأهداف «الأهداف السلوكية» يكون أكثر مناسبة لتعلم الصم لأنه يمكّن المعلم من التأكد من تأدية الأصم لما هو مطلوب منه.

٤ ـ الأهداف السلوكية لا تتناسب مع المستويات العقلية والتعليمية العليا:

حيث أن صياغة أهداف سلوكية للمستويات العقلية والتعليمية العليا يعتبر أمراً صعباً جداً لأن صياغة هذه الأهداف تتعلق بمحتوى تدريسي له مستوى عال من التجريد أما المستويات العقلية المتدنية أو الصفوف الأولى من التعليم فإن الأهداف السلوكية قد تتناسب مع محتويات المناهج الدراسية لها إلى حد ما، ولكن ليس كل ما يوجد بمحتويات هذه المناهج يمكن أن يصاغ بطريقة سلوكية.

٥ ـ الإخلال بحاجات الطفل:

يعرَّف الهدف السلوكي بأنه «أصغر ناتج تعليمي يمكن ملاحظته وقياسه». وبمقتضى هذا التعريف فإن الإلتزام بتحديد نتائج التعلم الآنية يصبح أمراً ضروريا بالنسبة للأهداف السلوكية، وهذا ما يفرض على المعلم أن يحدد متى وكيف تتم كل حركة من حركات المتعلم وسلوكه، وفي هذا اخلال بحاجات الطفل وميوله، كما أنه يفقد العملية التربوية مرونتها وإنسانيتها.

٦ ـ الأهداف السلوكية غير ديمقراطية:

يقول المعارضون لصياغة الأهداف سلوكياً أن هذه الصياغة تلغي شخصية كل من المعلم والمتعلم. إذ أنها تحدد الطريق المرسوم لكل منها تحديداً ضيقاً مع عدم السماح لهما بالحود عنه أبداً، وهذا يؤدي إلى إعاقة حرية المعلم وكذلك المتعلم. وهذا يؤدي إلى أن تسير العملية التعليمية في إطار ضيق مع عدم السماح لمواقف جديدة قد تفيد العملية التعليمية بالظهور.

٧ ـ إهمال الفروق الفردية:

يرى المؤلف أن صياغة الأهداف بطريقة سلوكية تؤدي إلى إهمال الفروق الفردية بين الطلاب لأن المعلم حينما يضطر لوضع أهداف سلوكية فإنه يضعها كي يحققها جميع طلاب الفصل وفي هذا إهمال وعدم اعتراف بالفروق الفردية الموجودة بين الطلاب. حيث يختلف طلاب الفصل الدراسي الواحد من حيث درجة الذكاء والميول والقدرات والاستعدادات... الخ وعندما نطلب منهم أن يتساووا جميعا في تحقيق الأهداف فإن ذلك يكون بمثابة عدم اعترافنا بهذه الفروق.

٨ ـ تقليل فرص الإبداع والابتكار:

إن صياغة الأهداف بطريقة سلوكية يؤدي إلى تقليل فرص الإبداع والابتكار لدى كل من المعلم والمتعلم، فهناك معلم مطبوع وآخر مصنوع أما المعلم المطبوع فهو الذي يبدع ويبتكر ويستثمر كل موقف تعليمي يظهر في الفصل لصالح العملية التربوية وهذا بدوره يؤدي بالطلاب الموهوبين إلى

الإبداع والابتكار مما يذكي روح التنافس الشريف بين المتعلمين ولكن حينما تصاغ الأهداف بطريقة سلوكية محددة فإن هذا يؤدي إلى عدم استثمار المواقف التعليمية الطارئة لأن المعلم يرى أن في ذلك ابتعادا عن الأهداف المرسومة وبذلك فإن تلك الصياغة تؤدي إلى تقليل فرص الابداع والابتكار عنده بل ربما إلى قتلها.

ونرجو أن لا يفهم من ذلك أن المؤلف يعارض صياغة الأهداف سلوكياً ولكنه يعارض المبالغة الممقوتة في هذه الصياغة ويرى أن صياغة الأهداف بطريقة سلوكية يجب أن تكون في حدود معقولة يرى المعلم أنها مناسبة لطلابه، خاصة وأن المعلم هو أدرى بظروف طلابه وقدراتهم واستعداداتهم.

ومن الإعتراضات السابقة يتضح ما يلي:

أ ــ إن معظم الأهداف السلوكية تركز على المستوى المعرفي الأدنى وفي ذلك اهمال للنتائج الفعلية لعملية التعلم.

ب ــ إن استخدام الأهداف السلوكية يكون ممكنا في المجال المعرفي والمجال النفسحركي في حين أن استخدامها في المجال الوجداني يكون صعبا لأن أفعال الجانب الوجداني نادرا ما تكون ملحوظة أو قابلة للقياس أو تدل على السلوك الحقيقي للمتعلم.

جـ ــ أن استخدام الأهداف السلوكية يكون ممكنا في العلوم والرياضيات وخاصة في المستويات الدنيا من التعليم، في حين أن استخدامها في العلوم الإنسانية والاجتماعية والفنون يصبح صعباً جداً.

د ــ إن تحديد نتائج جيدة لبرنامج تعليمي يفرض على المعلم أن يتبع

خطوات جامدة محددة قد تضيع على المعلم فرص استثمار نشاطات فردية لإنجاح عملية التعليم والتعلم.

هـ ـ إن المبالغة في استخدام أهداف سلوكية يُحوّل الدرس إلى نقاط غير متصلة ببعضها البعض، إذ أن الدرس الواحد يُمكننا أن نستخرج منه أهدافا سلوكية كثيرة ولكنها في نفس الوقت تعتبر سلوكيات تافهة وأشياء مظهرية لاتمت إلى جوهر الأهداف التعليمية إلا بالمظهر فقط، وهذا ما يحوّل المعلم والطلاب إلى آلات تحاول أن تحقق ما يمكن ملاحظته وقياسته فقط في حين تترك أهدافا كبيرة وأساسية في العملية التعليمية بسبب عدم امكان ملاحظتها وقياسها القياس الحقيقي ومن أمثلة هذه الأفعال: «يتذوق الجمال»، «يُقدّر»، «يحترم». إذ كيف يتسنى للمعلم قياس تذوق الطالب للصفات الجمالية وتقدير العلم والعلماء.. الخ.

ثانيا: رأي المؤيدين لصياغة الأهداف سلوكيا:

إن المؤيدين لصياغة الأهداف بطريقة سلوكية يرون أن الاعتراضات السابقة إنما هي اعتراضات تقوم على أسس نظرية فلسفية بحتة، وإذا ما آمنا بها وسرنا في طريقها فإن ذلك سوف يؤدي إلى إبعاد المعلم عن الدقة في تأدية عمله، وهذا يؤدي بدوره إلى انخفاض المستوى العام للتعليم.

وتتلخص حجج الجانب المؤيد لصياغة الأهداف سلوكياً فيما يلي:

١ ـ تساعد المعلم على الانتباه لنتائج التعلم:

أي أن وجود أهداف صيغت بطريقة سلوكية تساعد المعلم على أن يحدد «ماذا يريد؟» وكيف يسعى إلى تحقيق ذلك بطريقة واضحة وخطة

مرسومة ؟ وأن ما يقال من أن الأهداف السلوكية تركّز على النتائج التافهة للتعلم إنما هو قول لايصدر إلا عن معلمين حديثي العهد بصياغة الأهداف سلوكيا.

٢ ـ تساعد المعلم المتمكن من تسخير المواقف التعليمية الطارئة لتحقيق ما وضع من أهداف:

يقول المعترضون على صياغة الأهداف سلوكيا إنها تمنع المعلم من الإستفادة من المواقف التعليمية الطارئة في الدرس. وللرد على ذلك يقول المؤيدون أنه ليس من الضروري عند وضع الأهداف وصياغتها سلوكيا أن تتحدد وسائل تحقيق تلك الغايات أو الأهداف السلوكية، وبذلك يترك للمعلم حرية الحركة ويعطي فرصاً لاستثمار المواقف التعليمية الطارئة أو غير المتوقعة في الفصل. كما تجعل المعلم يستفيد من الأنشطة التعليمية في سبيل تحقيق ما وضعه من الأهداف وما صاغه منها سلوكيا.

٣ ـ تساعد المعلم على تنويع وسائل التقويم:

يقول المعترضون على صياغة الأهداف سلوكياً أن هذه الطريقة تشجع عمليات القياس الآلي، بل إنها أسلوب غير إنساني في التعامل، وهذا القول صحيح إذا كنا نستخدم الإمتحانات التي تقيس معلومات بسيطة وسطحية، إلا أن مفهوم التقويم الحديث قد تغير واتسعت أساليبه ولما كان التقويم يعتبر «عملية تشخيصية علاجية وقائية شاملة لجميع نواحي النمو ومستمرة» فإن وسائل التقويم في ضوء هذا المفهوم اتسعت وتعددت وتنوعت طرق القياس للحصول على مؤشرات كمية وكيفية لأداء المتعلم وهذا ما يبعد هذه الوسائل عن الآلية والتعامل غير الإنساني.

٤ ــ تؤكد على اعتبار عملية التدريس توجيه لسوك المتعلم:

إن المعارضين لصياغة الأهداف سلوكيا يتهمونها بأنها غير ديمقراطية، لأنها تحدد مقدما وبدقة كيفية سلوك المتعلّم، ولكن إذا سلمنا بهذا القول فإن العملية التعليمية كلها تصبح غير ديمقراطية، وذلك لأن العملية التعليمية عبارة عن تأثير الإنسان في الإنسان، أي تأثير المعلم في المتعلم، ويهدف هذا التأثير إلى تغيير سلوك المتعلم نحو الأفضل، أو نحو الاتجاه المرغوب فيه، كما أن المجتمع نفسه يحدد ما يريده من الشباب في ضوء الأهداف العامة للتربية. وبهذا المفهوم يتضح أن صياغة الأهداف سلوكيا إنما تهدف إلى توجيه وتعديل سلوك المتعلم في الاتجاه المرغوب فيه وليس عملية دكتاتورية تُفرض على المتعلمين.

٥ ــ تؤكد على ما ينبغي أن يكون:

يقول بعض التربويين أن المعلمين لا يضعون أهدافا يمكن قياسها بسلوكيات المتعلم، وهم يسيرون على ذلك منذ زمن بعيد. وليس معنى ذلك أن الوضع القائم هو الوضع الأمثل، أو ماهو كائن هو الطريق السليم، ولكن يجب أن يكون ذلك حافزاً لتعديل ماهو كائن إلى ما ينبغي أن يكون، وذلك بتحديد الأهداف إجرائيا حتى يمكن ملاحظة وقياس سلوك المتعلم وبذلك يمكننا أن نحكم هل حققنا أهدافنا من عملية التدريس أم لا؟

٦ ــ تعطي المعلم معايير واضحة للتقويم:

توجد هناك صعوبة فعلية في صياغة أهداف سلوكية لبعض المواد الدراسية مثل التربية الفنية، والموسيقية، وليس معنى ذلك أن صياغة

الأهداف في مثل تلك المواد تعتبر أمرا مستحيلا، وإلا فكيف يستطيع المعلم أن يصدر حكما على العمل بصلاحيته أو عدم صلاحيته.؟؟

إن المعايير التي استخدمها المعلم لإصدار حكمه يستطيع أن يترجمها سلوكياً. وهكذا يتضح أن عملية صياغة أهداف سلوكية في بعض المواد ليست مستحيلة، وإنما هي صعبة فقط، خاصة وأن هذه الأهداف غالبا ما تكون موجودة كمعايير في ذهن المعلم، ولكنه لا يكتبها على الورق، وأحيانا قد لا يسعفه عدم التمكن من اللغة من عمل ذلك.

٧ ــ وجود الأهداف السلوكية يساعد في عملية تقويم المعلمين:

إن تقويم المعلم يجب أن يتم في ضوء قدرته على تحقيق الأهداف، ومعنى تحقيق الأهداف أن المعلم استطاع أن يغير سلوك الطلاب نحو الأفضل وقد يدفع هذا التحديد في المسئولية إلى مقاومة المعلمين لهذا النوع من الأهداف.

ويعتمد تقويم المعلمين في الوقت الحاضر على أساس استخدامهم وسائل وطرق مختلفة للتدريس وقد يكون هذا أساساً غير سليم لعملية التقويم، لأن ذاتية الموجه قد تتدخل في عملية التقويم والتي يجب أن تتم على أسس موضوعية.

ومثال ذلك أن الموجه يميل لأن يرى نفسه أيام كان معلما ويجب أن يرى المعلمين يتبعون نفس الطرق التي كان يتبعها هو في التدريس لأنه يعتبر نفسه مثلا أعلى لنفسه، ويجب أن ينطبق ذلك على المعلمين أيضا.

وهكذا يصدر الموجه أحكامه في ضوء معايير ذاتية بعيدة عن الموضوعية. ولذلك يجب أن يتم تقويم المعلم في ضوء قدرته على تحقيق

الأهداف التي تعتبر «مخرجات للتعلم» ومعنى تحقيق الأهداف أن المعلم استطاع أن يحدث التغيير المطلوب في سلوك الطلاب وفي هذا قُرْبٌ من المعايير الوضوعية، وبعد عن المعايير الذاتية.

وبعد ان استعرضنا آراء المعارضين والمؤيدين لصياغة الأهداف سلوكيا فإننا نرى صياغة الأهداف سلوكياً أمرا ضروريا لعملية التدريس إلا أننا نرى عدم المبالغة في صياغة هذه الأهداف وإلا تحول كل سطر في موضوع الدرس إلى هدف قائم بذاته ونحبذ أن يقرأ المعلم الدرس قراءة واعية ومتأنية ثم يقوم باستخراج النقاط الأساسية في الدرس ويصوغها صياغة سلوكية وبذلك يبتعد عن الشطط أو المبالغة الممقوتة في الأهداف السلوكية كما أنه في ضوء هذه الأهداف المحدودة والمحددة يستطيع أن يرسم لنفسه خطة ويسعى لتحقيقها وأن يضع في اعتباره استثمار المواقف التعليمية الطارئة وغيرالمتوقعة خاصة وأن التدريس عملية إنسانية لايمكن صبها في قوالب جامدة تهمل إنسانية الإنسان ولا تعترف بقدراته واستعداداته.

قائمة بأفعال سلوكية
لمختلف المجالات الدراسية

يعدد	يعيد ترتيب	يستنبط	يفقّط
يحدد	يستطلع	يشرح	يقرأ
يذكر	يطور	يعبر عن	يتهجى
يحلل	يسمى	يثمّن	يجدول
يطبّق	يعيد التسمية	يثبت	يفرز
يحسب	ينظم	يخطط	يسجل
يبتكر	يعيد تنظيم	يعطي بديلاً	ينفخ
يقوّم	يستكشف	يختار	يستخدم الأصابع
يفسّر	يشكّل	يجمع	يجرب
يعرّف	يعيد المضمون في عبارة أخرى	يطرح	يجري تجربة
يكتشف	يبني	يعزف	يقفز
يتعرف على	يعيد البناء	يصف	يتزحلق
يتكلم	يراجع	يعزل	يخطو
يترجم	يجدد	يحذف	يرمي
يستخدم	يركّب	يفصل	يمشي
يكتب	يؤلف	يجيب	يجمع
يغيّر	يوجد الناتج	يبرّر	يمزج
يصمم	يقارن	يختصر	
يعمم	يوازن	ينطق	يلوّن

يعدّل	يدلل	ينقّح	يحفر
يحسّن	يفرّق	يَنْظُم	ينظف
يناقش	ينقد	يُنَظّم	
ينقّب	يصهر	يعاير	يفسر
يَشي	يسخّن	يوصل	يبرهن
يعلّق	ينشر	يستنبت	يسعف
يمسح	يشتق	يحفظ عينه	يُطّهر
يرقم	يمثل بيانياً	يزن	يعقم

تم بحمد الله

المؤلف

الأهداف التربوية

تصنيفها وتحديدها السلوكي



دكتور علم الدين عبد الرحمن الخطيب

مكتبة الفلاح